UPPFÖLJNING OCH UTVÄRDERING FÖR FÖRÄNDRING

- pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan

Ingela Elfström

Stockholms universitet

Uppföljning och utvärdering för förändring

- pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhets-

utveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan

Ingela Elfström

©Ingela Elfström, Stockholms universitet 2013
Omslag: Del av barnens dokumnetationsvägg
ISBN 978-91-7447-799-3

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm, 2013
Distributör: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen
ingela.elfstrom@buv.su.se

Till mina syskonbarn:
Björn, Olle, Gudrun,
Gustav, Anna, Kelly,
Kajsa, Elin, Martin och Dawn

Förord

Nu ser jag äntligen slutet på denna långa, tuffa, omtumlande och stundtals häftiga resa. Ett äventyr som började i frågor och slutar i nya frågor om hur vi på bästa sätt ska ge barn möjlighet till lek, meningskapande och lärande utifrån sina egna frågor, så lusten och nyfikenheten inte går förlorad på vägen redan i förskolan. Så att vi genom alltför snävt mätande, reglerande och sorterande förlorar huvudpersonerna, barnen, ur sikte och stirrar oss blinda på verktyg, tekniker och säkra garantier. Och samtidigt – hur får alla barn del av en bra förskola?

Först av allt vill jag tacka alla de många barn, kolleger och föräldrar som jag mött i mitt arbete som förskollärare och förskolechef. Det är samarbetet med er som gjorde att frågorna började ställas och i mötet med min handledare, Gunilla Dahlberg, blev till forskningsfrågor. Tack också Ann Katrin, Stina och Hans för att ni gav mig möjlighet att i vårt chefsteam ta hand om pedagogiska utvecklingsfrågor som ledde in mig på tankar om uppsatsskrivandet. Ett stort tack också till de modiga arbetslag som när avhandlingsarbetet satte igång, släppte in mig i sin dagliga verksamhet och delgav mig dokumentationer och så frikostligt släppte in mig i era samtal och tack till alla barn som gav mig tillträde till ert utforskande, era idéer och dokumentationer. Utan er ingen avhandling!

Ett särskilt tack till Karin för alla våra långa samtal om didaktikens kärnfrågor, att hitta nya infallsvinklar på vad som fascinerar, väcker lust och nyfikenhet och vad som driver utforskande och lust till lärande. Om det krångliga, bängliga, som går krokvägar och på så vis öppnar luckor och nya oväntade och överraskande möjligheter att utforska vidare mitt i det vardagligas oändliga äventyr, där minsta kryp, bakterie och mossa utgör nya världar.

Till Gunilla Dahlberg, min handledare, som under många år följt och handlett mitt arbete med uthållighet och tillit till min förmåga. Tack för din öppna, generösa handledning och för ditt lyhörda lyssnande under vägen och din noggranna och skarpa sluthandledning!

Under detta långa arbete har jag också haft förmånen att samarbeta i olika konstellationer av forsknings- och doktorandgrupper. Tidigt gav Eva Blomdahl, Liselott Olsson och Bodil Halvars mig spännande och värdefulla ingångar i doktorandarbetets vedermödor, liksom senare Annelie Fredricson, Agneta Wallander, Ylva Skogsberg och till sist Anna Tjivikua och Johanna Unga. Samtidigt har ett engagerat och livaktigt förskoledidaktiskt kollegium

vuxit fram kring förskoleprofilen och det nya förskollärarprogrammet, först på Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete och sedan på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen på Stockholms universitet. Det har inneburit nya utmaningar för mig i synen på förskolan, på förskollärarutbildning och på utvärderingsfrågor som också utmanat och påverkat mitt avhandlingsarbete. Tack till alla vänner i kollegiet och på institutionen!

Ett stort och varmt tack till Ann-Christine Vallberg Roth som läste mitt manus vid 90% och som höll i ett konstruktivt samtal vid nittioprocentsseminariet. Din grundliga och kritiska läsning gav mig en skjuts att arbeta vidare ännu ett varv med hela avhandlingen. Jag vill också varmt tacka Anna Palmer och Elisabeth Nordin-Hultman för era noggranna och närsynta läsningar som gav mig nya tankar om form, analys och struktur. Tack också till Gunnar Åsén som kom in som bihandledare under sista året och framförallt för din sista genomläsning av hela arbetet. Fler som kommit med värdefulla synpunkter i slutskedet är Liselott Olsson, Karin Furnes, Christina Wehner-Godée och Eva Änggård. Särskilt tack också Liselott för hjälp med engelskan!

Ett mycket speciellt och varmt tack går till mina två danslärare Linda Forsman och Maria Nordlöw. Att få möjlighet att dansa två kvällar i veckan och vara mitt i händelsen, i aktiviteten i själva nuögonblicket, har betytt att nya rum öppnats för tillblivelse bara just där och då och som hjälpt mig genom både härliga och tunga, svåra perioder. Tack också alla i Tant Bastant Dansant som dansar med mig på onsdagskvällar hos Maria.

Till sist vill jag rikta mig till mitt arbetslag som räddade mig under den sista avgörande tiden. Tack Agneta, Susanne, Bibi och Mary. Och förstås min stora och varma familj, mamma, syskon och syskonbarn, som med förståelse och gott samarbete stöttat mig och varandra under den sista svåra tiden. Till Maria i mina varmaste tankar!

Mitt innerligaste tack till Anette som lever själva livet tillsammans med mig. Tack för att du finns och varit där hela tiden!

Kärrtorp den 20 oktober 2013.

Innehåll

Förord vii

Del 1 Introduktion xiii

Inledning 15
- Avhandlingens bakgrund i en studie om individuella utvecklingsplaner 18
- Avhandlingens undersökningsområden 20
- Avhandlingens övergripande syfte 20
- Frågeställningar/problemområden 21
- Avhandlingens bidrag 21
- Avhandlingens disposition och innehåll 22

Del 2 Bakgrund I Ett läroplansteoretiskt perspektiv på styrning av förskolan 25

Bakgrund till ett läroplansteoretiskt tänkande 26
- Val av läroplansteoretiskt perspektiv 27
- Ett läroplansteoretiskt perspektiv på förskolan 28
- Från regelstyrning till målstyrning 30
- Förskolan och utvärderingsfrågan 37
- Läroplanen för förskolan och utvärderingstänkandet 38
- Styrningsfrågan 41
  - Frågor och dilemman kring dokumentation och utvärdering 47
- Ansvarsfrågan 49
  - Ansvarsfördelningen mellan olika nivåer 50
- Kunskapsfrågan 52
  - Läroplanens perspektiv på kunskap, utveckling och lärande 52
  - Kunskapsfrågan för förskolan och dess koppling till pedagogisk dokumentation 57
  - Den reviderade läroplanen Lpfö98/10 59
- Forskning om utvärdering i och av förskolan 61
  - Nationella utvärderingar av förskolan i Sverige 64
  - Avslutande reflektioner inför avhandlingens två empiriska studier 71

Del 3 Bakgrund II Studien om individuella utvecklingsplaner 73

Inledning 74
- Bakgrund och frågeställningar 74

Individuella utvecklingsplaner – innehåll och resultat 76
Analys checklistor/samtalsunderlag 77
Samtalsunderlagens/checklistornas utformning 78
Sammanfattning av analysen av intervjusvaren 79
Teoretiska utgångspunkter för analysen av de individuella utvecklingsplanerna 80
Tidigare forskning 81
Individ, identitet och utveckling 82
Forskning om utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner 84
Analys av innehåll och fokus i ett arbete med individuella utvecklingsplaner 86
Förändrat uppdrag - förändrade föreställningar? 90
Verksamhetsutveckling genom arbete med individuella utvecklingsplaner? 91
Diskussion i relation till den reviderade läroplanen (Lpfö98/10) 92
Sammanfattande reflektioner i relation till verksamhetsutveckling och ett systematiskt kvalitetsarbete 96

Del 4 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter för studien om pedagogisk dokumentation 99
Inledning 100
Pedagogisk dokumentation i Reggio Emilias förskolor – en del av en pedagogisk filosofi med etiska och politiska ställningstaganden 100
Förskolan som del i ett demokratiprojekt 101
”Lyssnandets pedagogik” 105
Utvecklingen av pedagogisk dokumentation för att följa lärprocesser 106
Frågan om kooperativt lärande - enskilt och i grupp 108
Sökande efter mening, samband och förbindelser i relation till kunskapsuppdraget 109
Teori och forskning som en del av en pedagogisk praktik 111
Bakgrunden till pedagogisk dokumentation i svensk förskola 112
Pedagogisk dokumentation i svensk förskola idag 114
Pedagogisk dokumentation i relation till den reviderade läroplanen 116
Teoretiska utgångspunkter 118
Teorier som förflyttar och vidgar synen på kunskap 119
En tillblivelseontologi och en experimentell filosofi 122
Mikropolitik 125
Lärande/subjektskapande som ett relationellt potentialitetsfält 126
Tidigare forskning 128
Pedagogisk/didaktisk forskning relaterad till pedagogisk dokumentation 128
Pedagogisk/didaktisk forskning relaterad till naturvetenskap i förskolan 129

Del 5 Den empiriska studien kring pedagogisk dokumentation....135
5.1 Studiens upplägg och genomförande 136
Studiens övergripande syfte....136
Tillträde till fältet....136
Val av förskola....137
Metoder för datainsamling....139
Pilotstudien....139
Datainsamling i huvudstudien 140
Immanent forskning....143
Studiens empiriska material 146
Forskningsetiska överväganden 149
Metoder för bearbetning och analys av det empiriska materialet....151
Fortsatt disposition av del 5....153
5.2 Presentation av avdelningens projekt, arbetssätt och organisation 154
Avdelningens pedagogiska dokumentationer 154
Avdelningens projektarbete 155
Gången i avdelningens projektarbete 156
5.3 Fokus och innehåll i de pedagogiska dokumentationerna och i samtal om dokumentationerna 164
En karta över processer 164
Första delen av hösten....164
Barns och förskollärares behov av faktakunskap....183
Liv - död och återfödelse – projektet vidgas och förgrenar sig....185
Vårvintern – mögelspåret blir huvudspår i projektet 191
Knyta ihop projektet genom en gemensam dokumentation tillsammans med barnen....197
Barnens inflytande och delaktighet 203
Sammanfattande reflektioner om barnens och förskollärarnas användande av dokumentationerna 208
5.4 Teman i de dokumenterade planeringssamtalen....210
Läsa, tolka och reflektera över dokumentationer 211
Att mejsla fram ett syfte för projektet och avdelningens arbete....212
Reflektioner kring naturvetenskapliga fenomen och estetiska uttryckssätt som innehåll....217
Vad ska dokumenteras och hur?....218
Hur ska dokumentationen sammanställas för att bli användbar?....219
Förslag och planering av aktiviteter och uppgifter 220
Organisation....222
Den egna rollen som pedagog....223
Enskilda barns strategier, resurser, svårigheter och inflytande....226
Sammanfattande reflektioner kring de teman som framträder i planeringssamtalen....230
Synliggörandet av pedagogik/didaktik – dokumentationens möjliga bidrag till ett kontinuerligt förändringsarbete....231

5.5 Vilka föreställningar om barn, kunskap och lärande framträder? 234
Barnsyn 234
Synen på kunskap och lärande hänger intimt samman 238
Syn på lärande 238
Kunskapssyn i förhållande till naturvetenskaplig och förskoledidaktisk tradition 241
Ämneskunskap utifrån barnens eget utforskande 243
Sammanfattande reflektioner 245
5.6 Lärande och subjektskapande som ett relationellt potentialitetsfält 247
Lärande och subjektskapande som ett relationellt potentialitetsfält i möte med empirin 247
Processer, flöden och transformationer 251
Lärprocesser och subjektskapande 253
Använda, läsa och tolka den pedagogiska dokumentationen 255
Sammanfattande reflektioner 256

Del 6 Sammanfattande diskussion 259
En sammanfattande diskussion utifrån studien om pedagogisk dokumentation 260
Varför pedagogisk dokumentation? 260
Vad ger pedagogisk dokumentation? 261
En aktivt värderande roll som förskollärare 263
Pedagogisk dokumentation som enbart teknik 264
Barns frågor och lärprocesser i fokus för kunskapsproduktionen - ett immanent perspektiv 265

Summary 267
Introduction 267
Purpose of the study 268
Areas of investigation 268
Disposition and content of the study 269
Theoretical departure for the main study on pedagogical documentation 270
The empirical study of pedagogical documentation 271
Results from the empirical study 272
Concluding reflections 273
Learning and subjectivity as a relational field of potentiality – an immanent perspective as an addition to evaluation 274
Referenser 275
Bilaga 1 285
Bilaga 2 286

Del 1 Introduktion

Inledning

Under 1990-talet påverkades förskolan liksom skolan av förhållandevis omfattande samhällsförändringar som globalisering, marknadsanpassning och decentralisering. I samband med globaliseringen började dessa utbildningsinstitutioner alltmer ses som konkurrensfaktorer i en globaliserad ekonomi. För Sveriges del resulterade detta i ett samlat utbildningssystem från förskola till gymnasium, något som kom till uttryck bland annat i att förskolan inlemmades i utbildningssystemet och fick sin första läroplan, Lpfö98[1]. Dessa reformer utgick från att samhällsinstitutioner som förskola och skola kunde styras med centralt uppställda mål. All form av målstyrning bygger på att det finns en återkoppling mellan mål och resultat för att kunna kontrollera att målen följs och att uppdraget blir utfört så som tänkts. Därmed kom uppföljning och utvärdering i relation till uppsatta mål att börja fungera som ett fjärde styrningssystem vid sidan om ekonomisk, juridisk och ideologisk styrning. I samband med denna förändring kom kvalitetssäkrings- och utvärderingsfrågor att hamna i fokus inom skilda offentliga institutioner (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991; Vedung, 1994). Denna förändring har legat till grund för det övergripande syftet för denna avhandling. Syftet är att undersöka vilka frågor relaterade till läroplanens uppdrag om dokumentation, uppföljning och utvärdering som blir möjliga att få kunskap om genom användandet av två olika dokumentations- och uppföljningsverktyg, individuella utvecklingsplaner respektive pedagogisk dokumentation samt sätta detta i relation till förväntningar om att utveckla förskolans pedagogiska verksamhet.

I förskolans läroplan, Lpfö98, formuleras den värdegrund och det innehåll i form av mål att sträva mot, som verksamheten ska erbjuda barnen. Det finns också tydligt formulerat att den pedagogiska verksamheten ska utgå ifrån barnens egna intressen, erfarenheter och åsikter samt att förskollärare och arbetslag ska ta tillvara flödet av barns tankar och idéer som grund för planering och genomförande av verksamheten. I förskolans uppdrag finns angivet att förskolan både ska föra vidare traditioner och kunskap och samtidigt medverka till att barnen får skapa kunskap och mening tillsammans

[1] Läroplanen är en bindande förordning. Lpfö98 ersatte det pedagogiska program, i form av allmänt råd från Socialstyrelsen, som dittills varit vägledande för förskolan.

(Lpfö98 s 9; Lpfö98/10 s 6). I BOSK-kommitténs[2], förslag till läroplan (SOU 1997:157) som föregick den slutliga läroplanen, föreslogs i enlighet med målstyrningstänkandet att ledningen av förskolan (rektor/förskolechef) skulle ha ett särskilt ansvar för att tillsammans med de anställda, utveckla verksamheten mot en bra kvalitet. I kommitténs betänkande påpekas att detta kräver att målen ständigt prövas, att arbetslagen dokumenterar processer och resultat för att kunna följa upp och utvärdera arbetet och att man prövar och utvecklar nya metoder för dessa ändamål, eftersom utvärdering kan ha en styrande effekt. I förordet till läroplanen, liksom i regeringspropositionen (1997/98:93, *Läroplan för förskolan*) påpekades att målen avser vad förskolan skall sträva mot när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande och det poängterades att det enskilda barnets resultat inte skall utvärderas. Både i betänkandet och i läroplanens förord skriver man: ”Det är angeläget att utveckla och använda perspektiv och metoder för utvärdering som är tydligt relaterade till de uppställda målen för verksamheten och som bidrar till en utveckling av det pedagogiska arbetet” (SOU 1997:157 s 130-131; Lpfö98 s 4). I motivtexterna gör BOSK-kommittén en genomgång av på 1990-talet aktuella utvärderingsformer. Utvärdering av den egna verksamheten hade under 90-talet blivit allt vanligare i samband med att den decentralisering som skedde på 1980-talet, gett de professionella ett större ansvar för verksamhetens utveckling. Många av de utvärderingsformer som beskrivs i betänkandet byggde därför på förskollärarnas ansvar att granska och värdera sin egen praktik och riktades mot den pedagogiska miljön och/eller lärarnas handlingar. Ett annat vanligt inslag i förskolan som diskuteras i betänkandet är användandet av barnobservationer där barns utveckling relateras till förutbestämda och generella utvecklingsnivåer och stadier. I samband härmed påtalas att effekten då ofta blir en kategorisering och normalisering istället för att synliggöra barnens meningsskapande strategier och lärprocesser.

I betänkandet poängteras att införandet av läroplanen också innebär en förändring av förskolans uppdrag där man önskar en utveckling av förskolans pedagogiska arbete. Därför förordade man att utvärderingarna skulle riktas mot de pedagogiska processerna och mötet mellan läraren och barnet. En fråga som då särskilt lyftes fram var frågan om ”hur lär barn?” (SOU 1997:157 s 92). Vid en genomgång av dessa texter betonas således dokumentations- och uppföljningsformer där gemensam reflektion och dialog kring pedagogisk dokumentation ses som ett centralt inslag (ibid. s 94). Här nämns dokumentation av viktiga steg i barnens lärande och utveckling i form av barnens alster i en ”portfölj” som ett exempel, som kommer närmare själva lärandet. Den forskning om barns lärande som betänkandet hänvisar till, visade att pedagogers reflektioner över observationer och videodoku-

[2] Slutbetänkande av Barn- och skolakommittén (förkortat BOSK) (SOU 1997:157) *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan.*

mentation ökade de vuxnas förmåga att ta barns perspektiv, något som visat sig viktigt för kvalitetsutveckling. Dessutom diskuterades i betänkandet, utvärderingars funktion i ett målrelaterat system som mer än bara kontrollinstrument. I betänkandet fördes fram att den kunskap som utvärderingar ger också ska kunna användas för utveckling av verksamheten, liksom för att öka insyn och delaktighet för föräldrar och andra intressenter. I detta sammanhang presenterades ett redskap, pedagogisk dokumentation, som fick stort utrymme i BOSK-kommitténs motivtexter, då det innefattade flera av de komponenter som efterfrågades. Det man föreslog var att, genom att dokumentera de pedagogiska processerna med hjälp av texter, video, foton och barnens egna alster, skapa ett material som pedagogerna kunde gå tillbaka till och studera, analysera och diskutera både sinsemellan, men också tillsammans med barnen och med föräldrarna. Genom att göra det pedagogiska arbetet synligt på detta sätt skriver BOSK-kommittén att dokumentationen kan bli ”ett viktigt redskap för att *kontinuerligt utveckla och utvärdera verksamheten* på varje förskola” (SOU 1997:157 s 99). I själva läroplanstexten i Lpfö98 finns dock inget stycke som behandlar planering, genomförande och utvärdering. Det förklaras i regeringens proposition med att man deklarerar att läroplanen bara skall ange de nationella målen, inte ge anvisningar om förslag på hur målen skall uppnås eller om arbetssätt och metoder (RP 1997/98:93 s 17).

När läroplanen infördes i slutet på 90-talet kom ett nytt begrepp, individuella utvecklingsplaner, att introduceras i förskolans verksamhet. Inspirationen kom från att man på vissa håll i skolan börjat använda detta verktyg för att stödja elevers kunskapsutveckling och kunna ge en tydligare information till föräldrarna vid utvecklingssamtalen. Även i förskolan kom tanken om individuella utvecklingsplaner att framträda i anslutning till utvecklingssamtalen med barnens föräldrar. Läroplanen föreskriver att arbetslaget regelbundet skall genomföra dessa samtal samt fortlöpande ha samtal med barnens föräldrar om barnets trivsel, utveckling och lärande både i och utanför förskolan. I BOSK-kommitténs förslag till läroplan (SOU 1997: 157) föreslogs att en individuell planering skulle göras för varje barn i samband med utvecklingssamtalen. Detta fanns dock inte med i den slutgiltiga läroplanstexten utan där står att ”förskolan ska komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt” (Lpfö98 s 15; Lpfö98/10 s 13). Vid tiden för införandet av förskolans läroplan pågick en intensiv debatt kring individuella utvecklingsplaner, både på statlig och på kommunal politisk nivå, men då i huvudsak med fokus på grundskolan[3]. I förskolan kom debatten om individuella utvecklingsplaner igång som en reaktion på införandet av läroplanen, eftersom många verksamma inom förskolan, både på förvaltningsnivå och ute i en-

[3] Ett beslut om att man ska upprätta individuella utvecklingsplaner för alla elever i grundskolan genomfördes 2006. Men detta gällde inte för barn i förskolan.

skilda förskolor uppfattade BOSK-kommitténs skrivningar om individuell planering, som liktydigt med ett krav på individuella utvecklingsplaner. Mallar för individuella utvecklingsplaner både på enskilda förskolor och centralt i vissa kommuner började utarbetas (Elfström, 2005; Skolverket, 2004; 2008; Vallberg Roth, 2002/2011; Vallberg Roth & Månsson, 2006). Då jag själv arbetade som förskolechef vid denna tid och genom mitt arbete kom i kontakt med flera exempel på sådana mallar väcktes många frågor kring deras användning och utformning. Frågor som sedermera resulterade i en licentiatuppsats och i föreliggande avhandling.

Avhandlingens bakgrund i en studie om individuella utvecklingsplaner

När jag skulle välja ämne för en licentiatuppsats valde jag att göra en intervjustudie om individuella utvecklingsplaner *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan* (Elfström, 2005). Tretton förskollärare och en barnskötare intervjuades om sitt arbete med individuella utvecklingsplaner. Syftet var att undersöka vilka behov och syften dessa planer ansågs svara mot. Ett annat syfte var att undersöka vilka föreställningar om barn, kunskap och lärande som kom till uttryck i olika former av individuella utvecklingsplaner och sätta dem i relation till läroplanens mål och intentioner samt lyfta fram vilka frågeställningar som skulle kunna vara viktiga att reflektera över i arbetet med individuella utvecklingsplaner. Resultatet från studien visade att förskollärarna som intervjuades såg de individuella utvecklingsplanerna som ett verktyg, en garant för att alla barn i de allt större barngrupperna, som blivit vanliga i förskolan, blivit synliggjorda. Flera av förskollärarna tog också upp att arbetet med utvecklingsplanerna gjorde att deras arbete och kompetens blev mer synligt och att de kände sig mer professionella i förhållande till föräldrarna och i samarbetet med skolan. Flera av de intervjuade menade att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna gav hela arbetslaget en gemensam bas att utgå från när det gällde hur utvecklingssamtalen skulle genomföras. De fick också ett gemensamt språk som påverkade dialogen i arbetslagen som i sin tur påverkade arbetet med barnen. De gemensamma dokument som arbetats fram som underlag för IUP sågs som en garant för objektivitet eftersom barnen blev bedömda efter samma mall. Men resultatet från min studie och annan forskning kring IUP (Vallberg Roth & Månsson, 2006) visade samtidigt att denna uppföljnings- och dokumentationsform främst fokuserade på det enskilda barnets utveckling utan koppling till verksamhetens utformning och innehåll. Trots att förskolans läroplan (Lpfö98 s 4) uttryckligen poängterade att barnens resultat inte skulle utvärderas och att det inte finns några mål att uppnå, bara mål att sträva mot, så fanns starka tendenser att man genom att upprätta individuella utvecklingsplaner skapade individuella mål att uppnå för varje

barn. På så vis började pedagoger och föräldrar även att bedöma det enskilda barnets resultat mot förutbestämda kriterier. Något som stod i strid med både egna redovisade och läroplanens intentioner. Även Skolverket började uppmärksamma dessa tendenser i sin första nationella utvärdering av förskolan, redovisad i rapporten *Förskola i brytningstid* (2004). Där påpekas att de lokala arbetsplanerna i vissa fall innehöll en blandning av mål att sträva mot och mål att uppnå, som Skolverket menade kunde tyda på, att pedagogerna hade svårt att skilja mellan mål att sträva mot och mål att uppnå. I rapporten varnar utredarna för att barnens resultat ska bli ett mått på förskolans kvalitet, på samma sätt som de menar blivit vanligt när det gäller skolan.

Eftersom en av intentionerna med införandet av en läroplan för förskolan sades vara en önskvärd utveckling av verksamhetens pedagogiska innehåll, och att det var verksamheten och inte de enskilda barnen som skulle utvärderas (RP 1997/98:93) vändes mitt intresse i samband med att jag påbörjade mitt arbete med en doktorsavhandling, att undersöka pedagogisk dokumentation, den utvärderingsform som fanns framskriven i BOSK-kommitténs slutbetänkande (SOU 1997:157) och nämndes i förordet till läroplanen (Lpfö98). I dessa skrivningar framhölls, som nämnts ovan, att pedagogiska dokumentationer skulle kunna utgöra utgångspunkt för att kunna följa både barns och lärares lärprocesser och bilda underlag för utvärdering och utveckling av verksamheten.

Tankar och praktik kring pedagogisk dokumentation började särskilt spridas i Sverige genom ett utvecklings- och forskningsprojekt, Stockholmsprojektet[4], som pågick under åren 1993-1996 (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; 2001). Som ett resultat av projektet började pedagoger i olika delar av landet sluta sig samman i nätverk[5] för att samarbeta kring experimenterandet och uppbyggandet av denna utvärderingsform (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; 2001; Åberg & Lenz Taguchi, 2005; Olsson, 2008; 2009). Denna process pågick parallellt med implementeringen av förskolans läroplan.

I denna avhandling undersöks, genom två olika empiriska studier, ovan särskilt nämnda utvärderingsformer: individuella utvecklingsplaner och pedagogisk dokumentation. Utvärderingsformer som växt fram som två parallella spår och tycktes svara mot de nya behov som accentuerades i och med att förskolan fick sin första läroplan. De frågor som avhandlingen studerar i relation till den övergripande frågan, hur den kunskapsproduktion som dessa olika utvärderingsformer ger kan användas för att utveckla förskolans peda-

[4] Stockholmsprojektet, ”Pedagogik i en föränderlig omvärld”, under ledning av professor Gunilla Dahlberg vid Lärarhögskolan i Stockholm och i samarbete med Reggio Emilia Institutet. Forsknings- och utvecklingsprojektet finansierades av socialdepartementet.

[5] Nätverk som bildades på pedagogernas egna initiativ, eller ibland med kommunernas bistånd. Många av dessa nätverk har haft kontakt med Lärarhögskolan i Stockholm och med Reggio Emilia Institutet. I flera nummer av tidskriften Modern Barndom finns arbeten kring pedagogisk dokumentation beskrivna, tidigast i Modern Barndom nr 2/1995.

gogiska verksamhet, är: Hur kan man förstå uppkomsten och utvecklandet av dessa båda utvärderingsformer? Hur hänger introducerandet ihop med läroplansreformen och andra tendenser i tiden både nationellt och globalt? Vad krävs av liknande verktyg för att de ska innefatta både barns utveckling och lärande och de möjlighetsvillkor verksamheten erbjuder?

Avhandlingens undersökningsområden

Avhandlingsarbetet är genomfört i tre delar. Eftersom utvärderingsfrågorna har blivit så centrala i den ideologiska styrningen av samhällsinstitutioner som förskolan och att utvärdering i läroplansforskning alltid anses ha en styrande effekt genom att den talar om vad som är viktigt i en verksamhet (Dahlberg, Lundgren, Åsén, 1991; Dahlberg & Åsén, 1994), har det också varit intressant att studera hur styrningsfrågan hanterats och förändrats under den undersökta tiden. Som en bakgrund till de empiriska studierna har jag därför gått tillbaka till de arbeten/texter som ledsagade läroplansreformen för förskolan 1998 för att fördjupa förståelsen kring den ideologiska styrningen. För att kunna göra en sådan undersökning har jag använt mig av ett läroplansteoretiskt tänkande.

Därefter återvänder jag till studien om individuella utvecklingsplaner. Här är syftet att undersöka vad det är i de individuella utvecklingsplanernas teorigrund och genomförande som, trots andra intentioner, gör att det främst fungerar som ett normaliseringsverktyg och så starkt styr bedömning och värdering mot barnet och lämnar verksamheten utanför. Detta återbesök motiveras av de nya krav på att följa, dokumentera och analysera barns lärande och utveckling i relation till kravet om utveckling av den pedagogiska verksamheten, som skrivits fram i den reviderade läroplanen (Lpfö98/10).

Tyngdpunkten ligger sedan på avhandlingens huvudstudie, som behandlar pedagogisk dokumentation. Syftet är här att undersöka hur pedagogisk dokumentation svarar mot kravet på dokumentation, uppföljning och utvärdering, genom att i en empirisk studie, följa arbetet med pedagogisk dokumentation i en förskola under ett läsår.

Avhandlingens övergripande syfte

Avhandlingens övergripande syfte är att undersöka vilka frågor relaterade till läroplanens uppdrag om dokumentation, uppföljning och utvärdering som blir möjliga att få kunskap om genom användandet av individuella utvecklingsplaner respektive pedagogisk dokumentation samt att sätta detta i relation till förväntningar om att utveckla förskolans pedagogiska verksamhet, när det gäller innehåll, organisation och arbetssätt. Ett delsyfte är att synliggöra och undersöka några teoretiska begrepp som blir produktiva i användandet av respektive utvärderingsform. Ytterligare ett delsyfte är att utforska

vad en teoretisk förflyttning mot ett postpragmatiskt perspektiv innefattande ett immanent förhållningssätt till utvärdering, skulle kunna innebära av möjligheter för förskolans dubbla uppdrag att både för vidare kunskap och samtidigt ge möjligheter till barnens kunskapsskapande. Att både ha en strukturerad planering som samtidigt öppnar för det nya, oväntade och oförutsägbara.

Frågeställningar/problemområden

I avhandlingen är följande frågeställningar de mest centrala:

- Vilken sorts kunskap produceras genom användandet av individuella utvecklingsplaner respektive pedagogisk dokumentation som grund för verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan?
- Hur styrs kunskapsproduktionen av de grundantaganden och de centrala begrepp som respektive dokumentationsform vilar på?
- Vad kan ett immanent perspektiv ge som tillägg till verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan?

Avhandlingens bidrag

Under de senaste tio åren, har kraven på förskolan som utvärderingspraktik ökat. Först genom att man definierat att alla förskolor ska ha ett system för kvalitetssäkringsarbete (Prop. 2004/05:11; Skolverket, 2005a). Nu senast i och med den nya Skollagen (SFS 2010:800 kap.4) och den reviderade läroplanen (Lpfö98/10 kap. 2:6) som båda trädde i kraft 1 juli 2011 och som talar om ett systematiskt kvalitetsarbete med fokus på verksamhetsutveckling. Den reviderade läroplanens (Lpfö98/10) föreskriver att förskollärare och arbetslag i förskolan kontinuerligt ska följa, dokumentera och utvärdera den pedagogiska verksamheten i förskolan, och samtidigt dokumentera, följa och analysera barns utveckling, lärande och förändrade kunnande, inte mot fastställda kriterier utan gentemot vad förskolan erbjuder. Vidare att förskolans kvalitet systematiskt ska dokumenteras, följas upp och utvärderas och att det är genom att följa, dokumentera och analysera varje barns lärande, utveckling och förändrade kunnande som detta blir möjligt. Här står också att det behövs kunskap om hur barns utforskande, frågor, erfarenheter och engagemang tas till vara i verksamheten. Denna dokumentation och uppföljning ska ligga till grund för ett systematiskt kvalitetsarbete där utvärderingar bildar underlag för verksamhetsutveckling och förbättrade arbetsprocesser. Syftet med detta ska vara att ge de bästa förutsättningarna för varje barn att lära och utvecklas i enlighet med förskolans uppdrag och inom de olika målområden som läroplanen omfattar. Detta är förtydliganden som gjorts utifrån politiska beslut som haft fokus på uppföljning, utvärdering och utvecklandet av kvalitetssäkringssystem i hela den offentliga sektorn.

I det systematiska kvalitetsarbetet förväntas förskolechefer och förskollärare idag också kunna granska och analysera de dokumentations- och utvärderingsformer de använder för att kunna analysera hur de påverkar verksamhetens innehåll, organisation, arbetssätt och möjlighetsvillkoren för barnens utveckling och lärande. Detta är ett komplext uppdrag. En intention med föreliggande avhandling är att undersöka och analysera konsekvenser av användandet av två olika dokumentations- och utvärderingsformer, genom att synliggöra vilken kunskap som olika former producerar och hur de svarar mot uppdraget att ligga till grund för ett systematiskt kvalitetsarbete där utvärderingar ska ligga till grund för verksamhetens utveckling. Avhandlingen kan därmed bidra med exempel på de komplexa frågor som behöver ställas till de dokumentations- uppföljnings- och utvärderingsverktyg som används i förskolan för att det ska bli möjligt att granska deras konsekvenser för ”verksamhetens innehåll, arbetssätt samt barnens möjligheter att utvecklas och lära inom samtliga målområden” (Lpfö98/10 s 15). Men också att visa på och problematisera de höga krav detta ställer på de professionella i förskolan av att ta till sig nya teoretiska verktyg för att fullgöra sitt uppdrag.

Avhandlingens disposition och innehåll

Avhandlingen är indelad i sex delar där del 1 utgörs av en kort introduktion till avhandlingens bakgrund samt syfte och frågeställningar. Sedan följer två delar som bildar bakgrund till avhandlingens huvudstudie om pedagogisk dokumentation. Huvudstudien är uppdelad i en del med teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning samt en del som utgörs av den empiriska studien och dess resultat. Till sist finns en sammanfattande diskussion.

Del 2, bakgrund I innehåller en undersökning av läroplansreformen för förskolan ur ett läroplansteoretiskt perspektiv på hur förskolan styrs genom utvärdering och kvalitetsarbete. Detta avsnitt bildar bakgrund till avhandlingens två empiriska studier.

Del 3, bakgrund II utgörs av en omläsning av resultaten från en tidigare intervjustudie om individuella utvecklingsplaner i relation till denna avhandlings övergripande frågor.

Del 4 inleder huvudstudien om pedagogisk dokumentation med ett avsnitt som behandlar bakgrunden till pedagogisk dokumentation och dess rötter i den italienska staden Reggio Emilias kommunala förskolor och dess bakgrund i svensk förskola. Därefter finns ett avsnitt om de teoretiska och filosofiska ställningsstaganden som pedagogisk dokumentation vilar på samt en beskrivning av en fortsatt filosofisk och teoretisk rörelse mot ett immanent och postpragmatiskt perspektiv. Sist behandlas tidigare forskning relaterat till pedagogisk dokumentation och till naturvetenskap i förskolan.

Del 5 utgörs av den empiriska studien om hur pedagogisk dokumentation används i praktiken på en förskola. Denna del inleds med studiens upplägg och genomförande samt metoder för datainsamling, bearbetning och

analys av det empiriska materialet. Därefter fokuseras på redovisningen av analyser och resultat i fem avsnitt.

Del 6 är avhandlingens avslutande och sammanfattade diskussion, där resultaten från huvudstudien om pedagogisk dokumentation diskuteras i relation till avhandlingens tre övergripande frågor.

Del 2 Bakgrund I
Ett läroplansteoretiskt perspektiv på styrning av förskolan

Bakgrund till ett läroplansteoretiskt tänkande

Detta kapitel behandlar frågor som ger en bakgrund till föreliggande avhandlings övergripande frågor, om hur man kan förstå den utveckling vi står inför idag och varför uppföljning och utvärdering blivit centrala frågor för samhällsinstitutioner som förskola och skola. Dessa frågor rör sig på olika nivåer och där en fråga handlar om hur man ska kunna garantera nationell likvärdighet med en jämn kvalitet över hela landet. Det innebär i sin tur ett uppdrag att arbeta med ett systematiskt kvalitetsarbete på den lokala förskolan. I det uppdraget ingår att arbeta med förändring och verksamhetsutveckling (Lpfö98/10).

Genom att använda ett läroplansteoretiskt perspektiv har jag fått stöd att formulera frågor som handlar om hur uppföljning och utvärdering hänger samman med frågor om styrning, ansvarsfördelning och vilken kunskap som efterfrågas på olika nivåer i samhället och av olika intressenter som politiker, personal och föräldrar. Detta kapitel bildar på så sätt en bakgrund till avhandlingens två empiriska studier som undersöker vilka frågor i relation till läroplanens uppdrag i Lpfö98/10 som respektive dokumentations- och uppföljningsform kan svara mot.

Vilken kunskap efterfrågas genom utvärdering?

I och med att utvärdering, förutom att användas för kontroll av verksamheten och som garant för en likvärdig kvalitet, också inbegriper ett förändringsmotiv, fördubblas utvärderingars uppgift. Förändringsmotivet gör att utvärderingar behöver kopplas till övergripande kunskap om uppfostran och utbildning, liksom till dess relation till både samhällsförändringar och styrningsmöjligheter (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Innan utvärderingar iscensätts behöver man då fråga vilken kunskap som är önskvärd, både *om* verksamheten och *för* verksamheten, eftersom de utvärderingsverktyg eller utvärderingsmodeller man använder påverkar vilken kunskap som blir möjlig att få genom dem. Det behövs då att man granskar de verktyg som används och analyserar hur de i sin tur påverkar den verksamhet som ska utvärderas, något som än mer tydligt formulerats i den reviderade läroplanen (Lpfö98/10). En aspekt av kunskapsfrågan är hur den kunskapssyn och den barnsyn som läroplanerna vilar på skrivs fram och hur olika utvärderingsinstrument svarar mot detta. Hur skrivs utvärdering som styrinstrument fram i relation till läroplanen vad gäller mål och kvalitet? Vilken kunskap efterfrågas genom utvärdering? Hur ser ansvarsfördelningen ut? Detta är frågor som

undersöks i relation till de texter som utgör förarbeten, propositioner och 1998 års läroplan för förskolan (Lpfö98) längre fram i detta avsnitt i avhandlingen. Där relateras resultaten från analysen också till den reviderade läroplanen, Lpfö98/10.

Val av läroplansteoretiskt perspektiv

Det läroplansteoretiska perspektiv som valts i föreliggande arbete utvecklades av Urban Dahlöf (1967) och vidareutvecklades av Ulf P. Lundgren (1979) under 1960 och 1970-talet. Där läggs tonvikten vid den statliga regleringen av pedagogiska processer utifrån studiet av hur fostran och undervisning framträder, men också genom att knyta pedagogisk/didaktisk praxis till den ekonomiska, sociala och politiska kontext de ingår i. Med hjälp av de tankegångar som detta läroplansteoretiska tänkande erbjuder har jag kunnat vidga perspektivet på dokumentation, uppföljning och utvärdering i den lokala förskolan till att inbegripa det omgivande samhället och den styrning som staten utövar över förskolan som samhällsinstitution. Ett tänkande som även inbegriper hur denna styrning hänger samman med förändringar nationellt och globalt i synen på statens ansvar och vad gäller synen på barn, kunskap, lärande och utbildningens betydelse för ett samhälles konkurrenskraft.

Styrning av förskola och skola brukar i princip sägas handla om tre typer av styrsystem; ekonomisk, juridisk och ideologisk styrning (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Den ekonomiska styrningen sätter ramar för verksamheten genom resurstilldelning i form av statsbidrag, den juridiska styrningen reglerar genom lagar, förordningar och regler och den ideologiska styrningen styr genom läroplaner, pedagogiska program och lärarutbildning (Dahlberg m.fl., 1991; Lindensjö & Lundgren, 2000; Lundgren, 1979). Detta läroplanteoretiska perspektiv, sätter således fokus på hur dessa statliga regleringar sätter ramar för verksamheten, men också på hur det handlingsutrymme som finns inom ramarna används och gestaltas i den pedagogiska verksamheten. Perspektivet lyfter också fram vikten av att studera vilka dominerande föreställningar som ligger bakom den syn på barn och kunskap som kommer till uttryck i läroplaners målformuleringar, då läroplanerna kan ses som nycklar till vad ett visst samhälle ser som viktigt för uppfostran och undervisning under en viss period (Dahlberg & Lundgren, 1984; Lundgren, 1979).

Detta kapitel i avhandlingen riktar in sig på den ideologiska styrningen i form av läroplaner med betoning på målstyrning och dess konsekvens i form av utvärderingar och utvärderingstänkande. Begreppet läroplan har enligt det perspektiv som valts, en vidare betydelse än den som vanligtvis åsyftas i vardagligt svenskt språkbruk där begreppet läroplan begränsas till själva läroplansdokumentet (Dahlberg & Åsén, 1986a; Folke Fichtelius, 2008;

Lundgren 1979). Här inbegrips även den filosofi, de föreställningar och principer som ligger till grund för texten i läroplanen vilket ligger i linje med det engelska begreppet *curriculum* (Dahlberg & Lundgren, 1984; Dahlberg & Åsén, 1986a; Lundgren 1979).

Ett läroplansteoretiskt perspektiv på förskolan

När det gäller skolan har ett läroplansteoretiskt tänkande varit vanligt förekommande under lång tid (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1979). Det var dock först på 1980-talet som den svenska förskolan började studeras ur ett läroplansteoretiskt perspektiv. Det skedde parallellt med att förskolan kraftigt byggdes ut och började bli en viktig samhällsinstitution, samtidigt som en förändrad syn på hur staten skulle styra samhällsinstitutioner som skola och förskola sjösattes. Inom forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion vid Högskolan för lärarutbildning, senare Lärarhögskolan i Stockholm, gjorde Gunilla Dahlberg och Gunnar Åsén under ledning av Ulf P. Lundgren, ett antal studier utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv, där utbildningsreformer och styrningens dilemman ur ett förskoleperspektiv studerades. Flera av studierna kom till i anslutning till socialstyrelsens arbete med det pedagogiska programmet för förskolan (Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3). I skrifterna *Kulturöverföringens rationalisering* (Dahlberg, 1982) samt *Ett läroplansteoretiskt perspektiv på förskolans verksamhet* (Dahlberg & Lundgren, 1984) diskuterades hur de samhällsförändringar, i form av ett mer rationellt sätt att se på förskolebarnens uppfostran och utbildning, påverkat förutsättningarna för att mer formellt utformade pedagogiska texter skapades. Inom forskningsprojektet ”Den pedagogiska reformverksamheten i förskolan” redovisade gruppen bland annat rapporterna: *Perspektiv på förskolan. Några utgångspunkter för en analys av den pedagogiska reformverksamheten* (Dahlberg & Åsén, 1986a); *Förskolans styrning och ledning* (Dahlberg & Åsén, 1986b); *Föreståndarna och förskolans ledning. En studie av föreståndarnas arbete och arbetssituation* (Dahlberg & Åsén, 1987). Forskningsprojektet diskuterades vidare i flera artiklar med fokus på förskolans styrning, inriktning och utvärdering (Dahlberg, 1989; Dahlberg & Åsén, 1989). Gruppen fick också i uppdrag av socialdepartementet att systematisera grundläggande frågor kring utvärdering av barnomsorgen i förhållande till målstyrning, redovisad i boken *Att utvärdera barnomsorg* (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). I förordet till denna bok står att texten i boken också kan ses som ett underlag för ett kommande arbete att formulera ett gemensamt måldokument för förskola och skola, något som planerades av social- och utbildningsdepartementen vid samma tid som boken kom ut 1991 (ibid. s. 5). Under samma period pågick stora statliga utredningar och reformer på skolans område (Lindensjö & Lundgren, 2000). Ett utredningsuppdrag som pågick parallellt var expertunderlaget till styrbe-

redningen, *Ansvarfördelning och styrning på skolområdet* (Du Rietz, Lundgren & Wennås, 1987). Frågor kring målstyrning, utvärdering och kvalitetssäkring rönte samtidigt uppmärksamhet inom den globala barnomsorgs- och skolforskningen exempelvis inom EU och EU-kommissionens nätverk för barnomsorg (se till exempel Dahlberg & Åsén, 1994; Moss & Pence, 1994; Moss, 1995).

Förutom den forskning som gjordes i forskningsgruppen för läroplansteori och kulturproduktion under 1980 och i början på 1990-talet har forskning kring läroplansteoretiska frågor kopplad till den svenska förskolan bara förekommit sparsamt. Under 2000-talet har dock frågorna återigen väckts. I boken *De yngre barnens läroplanshistoria*, har Ann-Christine Vallberg Roth (2002/2011) gjort en historisk analys av förskolans och de tidiga skolårens styrdokument från mitten av 1800-talet och fram till och med läroplansreformerna på 1990-talet. I analysen som gäller pedagogiskt riktgivande texter och läroplaner för förskola, fritidshem och grundskolans tidigare år, identifierar hon fyra olika perioder och läroplanskoder, varav de två sista ”folkhemmets socialpsykologiska läroplansperiod” och ”det situerade världsbarnets läroplan”, berör den period som här studeras. I avhandlingen *Förskolans formande. Statlig reglering 1994-2008* har Maria Folke Fichtelius (2008) studerat dokument och texter kring arbetet med och debatten kring utformandet av en ny skollag[6], där förskolan föreslogs bli en ny frivillig skolform. Hon fokuserar framför allt förskolans position som gränsobjekt mellan skola, familj, socialtjänst och arbetsmarknad samt analyserar debatten med hjälp av ovan nämnda kraftfält och hur de påverkar utfallet för den statliga regleringen. I avhandlingen görs även en historisk genomgång som visar att det ända sedan 1940-talet funnits en politisk debatt om förskolan bör tillhöra utbildningsväsendet och som avslutades först 1998 när förskolan fördes över till utbildningsdepartementet. Birgitta Hammarström-Lewenhagen (kommande 2013) beskriver i avhandlingen *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968-1998*, politiken kring och utvecklingen av den framväxande svenska förskolan.[7]

[6] Arbetet med en ny skollag pågick från 1997, under olika regeringar, och avslutades först 2010 och började gälla 20110701.

[7] Därutöver finns forskning som tar upp och diskuterar hur statens styrning utvecklats och förändrats under 2000-talet, efter skolreformerna på 1990-talet, men då med fokus på skolan (se t.ex. Forsberg & Wallin, 2005; 2006; Lindensjö & Lundgren, 2000).

Från regelstyrning till målstyrning

Centraliserad regelstyrning

Den läroplansteoretiska forskning, som omnämnts ovan, har framförallt studerat hur den statliga styrningen utformats och på vilket sätt den varit beroende av politiska och samhälleliga villkor och förutsättningar, både nationellt och internationellt. Studierna visar att från slutet av 1960-talet genomgick det svenska välfärdssamhället, liksom många länder i Europa och västvärlden, ekonomiska och politiska förändringar, som gjorde att man sökte efter nya former att styra en växande offentlig sektor. Under välfärdssamhällets uppbyggnadsskede och fram till slutet av 1970-talet reglerades den offentliga sektorns verksamheter i Sverige, dels via lagar och bestämmelser om statsbidrag, dels via ett detaljerat regelverk för verksamheters inre organisation och yttre utformning. För förskolans del innebar detta att det fanns centralt utarbetade riktlinjer för till exempel barngruppernas storlek, anställda per barngrupp, personalens utbildning och byggnormer gällande lokaler och yta per barn. Ansvaret för att reglerna efterlevdes byggde på att det fanns en förvaltnings- och tjänstemannatradition där ansvaret bestod i att följa regler för arbetet och yrkesutövandet. Detta sågs vara en garant för att förskolans kvalitet skulle vara likvärdig över hela landet (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991).

Motiv för en förändrad styrning

Från slutet av 1970-talet minskade den centrala statliga styrningen i Sverige genom att kommunerna krävde att få ökat inflytande över de växande kommunala verksamheterna och detta resulterade i ett riksdagsbeslut om kommunalt självbestämmande år 1979. Denna omvandling startade dels i och med att den ekonomiska tillväxten inte längre ökade i samma omfattning som tidigare och dels fick politiska tankegångar som kritiserade välfärdssamhället och den starka statliga styrningen över det lokala samhället och den enskilde medborgaren gehör hos en bredare allmänhet (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991; Lindensjö & Lundgren, 2000). Debatten handlade om ekonomi, men dessutom indirekt om hur kvalitet upprätthålls och utvecklas. Mot slutet av 1980-talet kom ekonomi och marknadstänkande att allt mer dominera över pedagogiska frågor. Samma utveckling skedde internationellt, särskilt inom OECD-området, med intensiv diskussion om utbildningsväsendets effektivitet kopplat till nya kompetenskrav då arbetsmarknad och ekonomi blivit mer globaliserad. Genom den globala konkurrensen blev därigenom utbildningsväsendets möjligheter att bidra till ländernas ekonomiska utveckling mer framträdande (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Frågan om befolkningens utbildningsnivå blev en viktig konkurrensfaktor och många länder sänkte skolpliktsåldern, då utbyggnaden uppåt i åldrarna redan utnyttjats. Hur utbildningssystemet skulle kunna styras för att vara

flexibelt och kunna anpassas till de pågående förändringarna i omvärlden blev samtidigt en central fråga. Det var framförallt två lösningar som diskuterades, dels decentralisering och dels marknadsanpassning, vilka båda fanns med i den svenska debatten på 1980-talet och som båda förutsätter någon form av målstyrning (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991; Lindensjö & Lundgren, 2000).

Decentralisering och målstyrning

Genom beslutet om kommunal självbestämmanderätt påbörjades en decentraliseringsprocess och ett målstyrningstänkande. I linje därmed minskade den juridiska regleringen genom att de nya lagar som trädde i kraft (t.ex. socialtjänstlagen 1982) var ramlagar som innehöll målen för verksamheten och med ett principiellt innehåll som kunde tolkas lokalt (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Decentraliseringen innebar att ansvarsfördelningen mellan stat och kommun förändrades, så att en del av makten fördes över till kommunerna, vilket medförde att den centrala regelstyrningen över kommunala verksamheter, dit barnomsorgen hörde, upphävdes. För förskolans del betydde det att det centrala regelverket, beskrivet ovan, försvann i början av 1980-talet. Kommunerna fick således ett stort ansvar för kvalitetsfrågorna, samtidigt som förskolan byggdes ut alltmer och dess verksamhet omfattade en allt större del av barnen i förskoleåldern. Detta utgjorde två starka motiv för staten att utarbeta en centralt utformad pedagogisk programtext som tydliggjorde förskolans uppdrag och som innehöll ett klarare preciserat innehåll för den pedagogiska verksamheten (ibid.).

Socialstyrelsen, som var huvudman för förskolan, fick i detta sammanhang uppdrag att utarbeta ett pedagogiskt program för förskolan, ett ramprogram, som kan ses som ett första steg i ett målstyrningstänkande. Syftet var ”att åstadkomma en verksamhet av jämn och god kvalitet” för landets alla förskolor (Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3 *Pedagogiskt program för förskolan* s 9). Med det Pedagogiska programmet förstärktes det decentraliserade kommunala ansvaret genom att kommunerna fick ansvar för att utarbeta kommunala riktlinjer för förskolans verksamhet, dess organisation och utbyggnad (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991).

Denna utveckling kan ses i ljuset av att också i skolan, som hade staten som huvudman, påbörjades en viss decentralisering genom den nya läroplanen som kom 1980 (Lgr80). Konstruktionen av läroplanen stärkte den lokala skolledningens pedagogiska ansvar och ansvaret för skolutveckling förlades på den lokala nivån. Reformen innebar ett första försök till målstyrning, där den lokala skolan mer fritt skulle kunna välja innehåll. Detta eftersom målen nu angavs i vilka kunskaper eleverna skulle ha i termer av begrepp, modeller och teorier (Lindensjö & Lundgren, 2000).

Samtidigt påbörjades en process där den offentliga sektorn konkurrensutsattes för att öka effektivitet och produktivitet samt för att öka den enskildes valfrihet, till exempel när det gällde föräldrars möjlighet att välja skola och

förskola för sina barn (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Decentraliseringens syfte var att uppnå minskad regelstyrning och ökat brukarinflytande med möjlighet att genomföra nya idéer och lokala initiativ[8]. I samband härmed tillsatte regeringen 1986 en kommitté kallad styrberedningen, med uppdrag att utreda behovet av en förändrad styrning av skolan med tydligare målstyrning och en klarare ansvarsfördelning mellan stat och kommun (Lindensjö & Lundgren, 2000). I det betänkande som kommittén lade fram (SOU 1988:20 *En förändrad ansvarfördelning och styrning på skolområdet*) fanns en sammanfattning där man beskrev vad modellen för den förenklade och decentraliserade styrformen innebar, nämligen; ett ökat lokalt ansvar för skolan, en utveckling från regelstyrning mot målstyrning med färre regler och tydligare mål, en mer medveten utvärdering, en stärkt lokal skolledning, en bättre information om skolans mål samt förstärkta fortbildningsinsatser och en effektivare tillsyn av skolans verksamhet (ibid. s 16).

Dessutom ansåg beredningen att statsbidragssystemet måste förändras för att lokalt ansvar skulle kunna bli möjligt. Kommunerna skulle få statliga medel som ett generellt stöd utan specificerade regler för dess användande och enligt en modell byggd på kommunernas skiftande strukturella och demografiska villkor och behov (Prop. 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*). Riksdagen beslutade i linje med förslagen, vilket innebar att en ny styrmodell bygd på målstyrning och ett nytt statsbidragssystem samt att en kommunalisering av skolan genomfördes. Kommunerna hade, som angetts ovan, redan ansvar för förskolans fysiska, organisatoriska och personella ramar och de fick nu samma ansvar för skolan (Lindensjö & Lundgren, 2000).

För att kunna genomföra de nya förslagen i propositionen tillsatte regeringen Läroplanskommittén, 1991, som fick i uppdrag att för första gången i svensk skolhistoria få möjlighet att samordna arbetet med måldokument över alla nivåer. Det nya läroplansarbetet handlade först om att skriva fram nya läroplaner för grundskolan och gymnasieskolan[9] som utmynnade i betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och nya läroplaner för dessa skolformer (Lpo94 för grundskolan). Därefter fortsatte reformarbetet med att inlemma sexårsverksamheten, skolbarnsomsorgen och senare också förskolan i utbildningssystemet (*Växa i lärande*, SOU 1997:21 och *Att erövra omvärlden*, SOU1997:157). Hela reformarbetet utgick från och byggde vidare på det målstyrningstänkande som styrberedningen hade gett underlag till kring frågorna om ansvarsfördelningen och målstyrningens koppling till utvärdering.

---

[8] Decentraliseringen innebar att staten avhände sig ansvar enligt beslutet om kommunalt självstyre.

[9] Prop. 1992/93:220. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan samt prop. 1992/93. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux., gymnasiesärskolan och särvux.

Målstyrningen innebar att regler och detaljerade planer ersattes med klara och tydliga mål och anvisningar om hur målen skulle uppnås samt tolkas lokalt utifrån lokala förutsättningar. I samband med denna förändring, uppmärksammades i styrberedningen, liksom i boken *Att utvärdera barnomsorg* (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991), problemet med hur man med övergripande mål, skulle kunna styra verksamheten samtidigt som man skulle värna om och garantera likvärdighet vad gäller standard och kvalitet över landet. Tidigare hade kvaliteten till stor del varit garanterad genom centrala regler. Det är i detta sammanhang som frågor om uppföljning och utvärdering kommit att bli centrala i ett målstyrningssystem. Dahlberg m.fl. påpekar att all form av målstyrning bygger på att det finns en återkoppling mellan mål och resultat eftersom man på nationell nivå behöver få återkoppling om hur verksamheten i kommunerna och i den lokala förskolan bedrivs och under vilka villkor (ibid.).

Utvärderingars styrande funktion

Den utveckling som här beskrivits, har föranlett de läroplansteoretiska forskare som jag här hänvisat till, att uppmärksamma utvärderingars styrande funktion. Redan i början av 1990-talet, och än tydligare i början på 2000-talet, påtalar de att utvärdering och kvalitetssäkring kommit in i de kommunala verksamheterna som ett nytt styrinstrument vid sidan av ekonomisk, juridisk och ideologisk styrning. Forskarna visade på att utvärdering alltid har en styrande funktion genom att den pekar ut vad som är betydelsefullt i den praktik som ska utvärderas (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991; Lindensjö & Lundgren, 2000). Det är således två krafter som pågår samtidigt: decentralisering där staten frånsäger sig uppgifter och ansvar till de professionella som anses få ett större ansvar, men också centralisering i form av central kontroll genom utvärdering och genom läroplaner. Detta har beskrivits som decentraliseringens paradox (Weiler, 1990) och en konsekvens av detta är att det finns stor risk att den makt och det ansvar som decentraliserats, återtas ”bakvägen” genom utvärderingen (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Det är också något som förs fram av Forsberg och Wallin (2005; 2006) i artiklar som diskuterar den alltmer centraliserade resultatstyrningen på skolans område som kontraproduktiv, och att den utarmar skolan som moraliskt rum. Liknande tankar har tidigare framförts av Dahlberg och Åsén (1994). I anslutning till frågor om etik och värdegrundsfrågor, menar de att det behövs en levande debatt där målen kopplas ihop med de sociala och kulturella värderingar som en institution är bärare av. Detta för att motverka att utvärderingsinstrumenten får som effekt att ersätta målen i en specifik praktik. Utifrån en sådan ståndpunkt går det inte att isolera målen från hur man handskas med utvärdering och hur man definierar kvalitet. Tidigt uppmärksammades också i läroplansteoretisk pedagogisk forskning att det inte räcker med att i utvärderingar enbart följa kopplingen mellan mål och resultatet, vilket blivit än tydligare idag. I det läroplansteoretiska perspektiv som kallats ramfaktor-

teori, och som relaterats till här, ses det som viktigt att följa och kartlägga hela kedjan av komponenter i verksamheten: mål, förutsättningar (ramar), process och resultat, för att det ska bli möjligt att förstå och förklara ett visst utfall. Särskilt gäller det vad som händer i de pedagogiska processerna (Dahlberg, Lundgren, Åsén, 1991; Dahlberg & Åsén, 1986; Lundgren, 1979).

En ansvarsfördelning i tre ansvarsnivåer

Om vi följer forskarnas tankar liksom styrberedningens intentioner, där politisk och professionell styrning ansågs samverka i en decentraliserad och avreglerad förskoleverksamhet, blir således ansvarsfrågan vid utvärdering viktig att tydliggöra så att utvärderingen kopplas till rätt ansvarsnivå och till vad som ska styras på respektive nivåer (Dahlberg, Lundgren & Åsen, 1991). I den s.k. ansvarspropositionen (prop.1990/91:18) beslutades om tre ansvarsnivåer som skulle tydliggöra ansvarfördelning mellan politiker på central och kommunal nivå och ansvarsfördelning mellan tjänstemän på central, kommunal och verksamhetsnivå. Ansvaret kopplades då till tre nivåer av ”läroplansarbete”. Staten, genom regering och riksdag, skall ha ansvar för att i skollag och läroplaner, formulera politiska mål, övergripande nationella mål och riktlinjer för verksamheten. Därutöver ålades staten att handha stöd, stimulans och utveckling samt kontroll av kvalitet genom sina verkställande organ socialstyrelsen och det då nyinrättade skolverket. Dessa verkställande organ fick också till uppgift att utfärda allmänna råd och ansvara för uppföljning och utvärdering samt utöva tillsyn. Utvärdering på den nationella nivån handlar om hur verksamheten svarar mot målen och om hur likvärdigheten kan garanteras. Sedan Skolinspektionen tillkommit efter 2010 års reformer, har den som myndighet övertagit tillsynsverksamheten från Skolverket.

Kommunen som huvudman, fick i uppgift att utfärda riktlinjer för verksamheten genom kommunala förskole-/skolplaner. Åt kommunalfullmäktige uppdrogs att besluta vilka politiska nämnder som skulle ha ansvar för förskolans ledning. Huvudmannens ansvar gäller även att ge förutsättningar för att verksamheten kan bedrivas i enlighet med läroplanens mål och bestämmelser. Med förutsättningar avses ledning, personalens kompetens, barngruppers storlek och sammansättning, personal per antal barn i grupperna, lokaler, material och miljö. Kommunen ålades också att kontrollera att verksamheten utövas på ett tillfredställande sätt och att det finns ett system för kvalitetssäkring både när det gäller den egna kommunala nivån och på lokal nivå i förskolan. Kravet att utarbeta kommunala skolplaner och lokala arbetsplaner togs bort i den nya skollagen och ersattes av det systematiska kvalitetsarbetet (Skollag från juli 2010 som började gälla 20110701)[10.]

[10] Men det kravet slopades för förskolan redan i och med Prop. 2004/05:11 *Kvalitet i förskolan* då förordningen om kvalitetsredovisning genomfördes 20060101.

De professionella, förskolechefer/rektorer och personal (lärare, förskollärare och barnskötare), fick ansvar för att tolka de övergripande läroplanerna, förskole-/skolplanerna och i sin tur formulera lokala arbetsplaner som skulle styra det egna arbetet i förskolan. När sedan propositionen om Kvalitet i förskolan (2004/05:11) kom, ersattes det lokala planskrivandet med det systematiska kvalitetsarbetet, som på så vis i ännu högre grad accentuerar uppföljning och utvärdering, i synnerhet på lokal nivå. De som arbetar inom förskola och skola gavs härmed ett ökat ansvar för att omsätta övergripande mål, ekonomiska förutsättningar och grundläggande värden till en konkret pedagogisk verksamhet och därutöver ansvara för att utvärdera den egna verksamheten.

Ett stort ansvar vilar därmed på ledningen och de verksamma pedagogerna i förskolan i utformningen av verksamheten, vilket ökar kraven på den enskildes kompetens och etik. Det gjorde att övergången till målstyrning ansågs kräva en annan yrkesroll där ansvaret är relaterat till en yrkeskod och ett bestämt yrkeskunnande (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). En mer professionell roll behövde utvecklas, särskilt bland den pedagogiskt verksamma personalen och där förskollärarna skulle behöva en bredare yrkeskompetens som inbegrep ansvaret för den enskilda förskolan (ibid.).

I läroplansteoretisk forskning brukar man tala om en formuleringsarena, där föreskrivande texter som läroplaner utarbetas och formuleras på en övergripande nivå, och hur dessa sedan förväntas ”föras ner” till en realiseringsarena där läroplanernas politiska mål ska tolkas till pedagogiska mål och en pedagogisk praktik skall realiseras. Den nya ansvarsfördelningen innebar tre nivåer av formuleringsarenor med helt olika formuleringskontexter när det gäller läroplansskrivande, en statlig, en kommunal och en lokal nivå. Detsamma gäller utvärderingsansvaret. På den lokala nivån i förskolan/skolan realiseras det som formulerats och omformulerats genom de olika nivåerna till pedagogisk verksamhet. Hur utfallet blir beror på hur stort glappet är mellan de olika formuleringskontexterna och hur stor överensstämmelse som finns mellan de olika nivåerna när det gäller syn på uppdraget, syn på kunskap, lärande och utveckling. Hur texterna omvandlas i handling påverkas i sin tur av utbildning, traditioner och barn- och kunskapssyner hos de verksamma pedagogerna (Dahlberg, m.fl., 1986a; 1991; Haug, 1992; 2003). Forskarna lyfter också fram att institutionaliseringen av barndomen i vårt nutida informationssamhälle kan sägas ha samma effekt som integrationsfaktor som arbetet hade i det tidiga industrisamhället. Därför ansågs utvärderingar i förskolan också behöva inbegripa värdebaserade frågor om barns rättigheter och sociala position, samt de demokratiskt beslutade målen, som handlar om vilka förmågor, intressen och förståelser som barnen skall beredas möjlighet att utveckla genom förskolans verksamhet. Det handlar om hur man i förskolan ska hantera samtidighet när det gäller mål att sträva mot för verksamhe-ten och att följa individuella barn liksom gruppens utveckling och lärande.

Utvärderingstänkandet: kontrollera – förändra - förankra

En av grundidéerna med målstyrningstänkandet, som kom till uttryck i styrberedningen, var att verksamhetsutveckling skulle ske genom uppföljning och utvärdering och där utvärderingen skulle ge ny kunskap som skulle ge underlag för värdering och beslut om förändring av verksamheten (Lindensjö & Lundgren, 2000). Detsamma uttrycks i förordet till *Att utvärdera barnomsorg* (1991) liksom att utvärdering kan användas som underlag för verksamhetsutveckling. I detta sammanhang påtalades att detta ger en möjlighet till förskjutning i synen på styrning som något som enbart sker ”uppifrån och ner” (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Dahlberg och Åsén (1994) skriver fram ett tänkande på styrning som interaktivt och talar om en associativ utvärdering. Denna modell för utvärdering knyter an till förskolan som en samhällsinstitution buren av kulturella och sociala värden och som en del av samhällets demokratiprojekt. I och med det ses utvärdering i ett vidare medborgerligt perspektiv som berör alla medborgare och inte enbart de intressenter/stakeholders som politiker, experter, pedagoger, föräldrar och barn som är involverade i själva verksamheten (Karlsson, 1995). I detta synsätt blir styrning en aktiv process av tolkningar och omtolkningar där de som arbetar i verksamheterna omformulerar målen till pedagogisk praktik och där det som händer i praktiken likaväl skulle kunna påverka beslut ”nerifrån och upp” (ibid.)[11]. Dahlberg och Åsén (1994) menar att en förutsättning för att detta ska fungera, är att det finns dokumentation som ger synlighet och respekt för barnens arbete och deras rättigheter. Dessa tankar kom för förskolans del senare att utvecklas i Barnomsorg- och skolakommitténs betänkande *Att erövra omvärlden* (SOU1997:157).

Associativ eller interaktiv utvärdering innefattar därmed synen att utvärdering kan ha olika syften på olika nivåer. Ett syfte är att synliggöra verksamheten för att ge underlag för beslut om förändring och att kontrollera att verksamheten bedrivs så som avsetts. Det kan kopplas till alla tre nivåer i systemet, men är kanske främst viktigt för beslutsfattare på central och kommunal nivå. Ett andra syfte handlar om de anställdas professionalitet och deras möjligheter att utveckla och förändra verksamheten där utvärderingen används för att öka kunskapen om verksamheten och höja kompetensen bland personalen. Ett tredje syfte är att möjliggöra insyn, debatt och diskussioner kring förskolans inriktning och hur verksamheten fungerar för att förankra och ge legitimitet åt verksamheten hos föräldrar och andra intressenter i samhället (Dahlberg, Fredricson, & Åsén, 1992; 1993; Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991 s 91; Karlsson, 1995).

Dahlberg, Lundgren och Åsén (1991) hävdar att en förutsättning för att den deltagande målstyrningen, där utvärderingen kan leda till ny kunskap

[11] I betänkandet ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) beskrivs och förordas en liknande form av styrning, *deltagande målstyrning*, som innefattar dialog om målen med både lärare, elever och föräldrar.

och användas för utveckling av verksamheten, är att det finns en relation och kommunikation mellan olika nivåer. Då kan den kunskap som fås genom utvärderingen granskas och diskuteras mellan de olika parterna som har intresse i verksamheten. Det krävs då forum för att diskutera resultat och ny kunskap och hur dessa kan användas för att påverka beslut som rör utveckling och förändring av verksamheten, när det gäller dess innehåll, organisation, villkor och förutsättningar. Enligt nämnda forskare behövs även en idé om hur utvärdering som styrinstrument är kopplad till övriga styrinstrument och då särskilt till ideologiska styrinstrument som läroplaner, liksom att man är klar över vilken kunskap som efterfrågas på olika nivåer.

Förskolan och utvärderingsfrågan

I boken *Att utvärdera barnomsorg* (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991) utreds även vilka förutsättningar som måste föreligga för att ett utvärderingstänkande enligt ett målstyrt system skulle kunna omfatta förskolans verksamhet. Forskarna lyfte där fram två frågor som de ansåg behöver lösas innan man kan tala om utvärdering i ett målstyrt system. För det första bör man besluta om vilken typ av mål som skall finnas och att dessa mål fastställs i centralt utarbetade texter. För det andra, måste den politiska ansvarsfördelningen mellan olika nivåer i organisationen tydliggöras, liksom att ansvarsfördelningen mellan politiker och professionella måste klargöras. Samma slutsatser som även styrberedningen kommit fram till för skolans del (och som sedan kom att skrivas fram i läroplanerna på 1990-talet). Utöver frågorna om styrning och ansvar framhölls vikten av att ta ställning till vilken kunskap som efterfrågades genom utvärderingen, samt hur den kunskapen sedan skall kommuniceras och förvaltas i organisationen och mellan olika nivåer. ”Hur utvärderingar utformas är ett av de tydligaste påverkanskällorna eller styrinstrumenten. De anger var ansvarsområden går, vad som är viktig kunskap och hur denna kunskap ska organiseras” (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991 s 85).

I relation till det som hittills sagts om hur frågan om utvärdering och målstyrning hanterats är det intressant att analysera hur det reformarbete, som pågick under stora delar 1990-talet, och som resulterade i att förskolan inlemmades i utbildningssystemet och fick sin första läroplan, Lpfö98, och som sedan reviderats i Lpfö98/10, hanterat samma fråga. Dock startade arbetet med att skriva nationella styrdokument för förskolan trettio år tidigare, i och med att man tillsatte barnstugeutredningen 1968. Barnstugeutredningen blev klar med sitt betänkande 1972 (SOU 1972:26) och den centrala styrningen innehöll texter om verksamhetens mål och inriktning, men gällde främst de organisatoriska ramarna som en form av regelstyrning. I Barnstugeutredningen fanns en tydlig vetenskaplig inriktning mot utvecklingspsykologiska teorier som bas för verksamheten, medan innehållsfrågorna kan sä-

gas ha en svag klassifikation med Bernsteins terminologi och hamnade i betänkandets bilagor (Dahlberg & Lundgren, 1984). Behovet av statligt utformade pedagogiska texter för förskolan har följt dess expansion och samtidigt har klassificeringen av innehållet mot mer skolliknande ämnesområden stegvis blivit allt starkare (Dahlberg m.fl.1991; Folke Fichtelius, 2008). I det pedagogiska programmet (Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3) preciserades innehållet i verksamheten under tre rubriker: natur, kultur och samhälle och det fanns avsnitt som beskrev ett arbetssätt, där lek och ett temainriktat arbete förordades. Det fanns även ett avsnitt som handlade om planering av förskolans verksamhet, planeringens syfte och utgångspunkter. Där nämndes också att grunden för all planering och utveckling är utvärdering av verksamheten. I samband därmed förordades att personalen bör göra regelbundna iakttagelser, observationer och ha viss dokumentation som underlag för reflektioner och för en årlig utvärdering. En utvärdering som skulle utmynna i en analys av läget, dokumenteras och ligga till grund för en utvecklingsplan för den egna verksamheten. Den skulle även delges den kommunala ledningen och ligga till grund för kommunens beslut om utveckling och stöd till verksamheten.

I relation till utvärderingsfrågan menade dock Dahlberg m.fl. (1991) att det pedagogiska programmet, inte i egentlig mening kunde sägas bygga på målstyrning, eftersom det inte fanns mål att uppnå för verksamheten och att det ej heller fanns några bindande regler att följa. Programmet, som var ett ramprogram, byggde enligt dem, på verksamhetsstyrning med riktlinjer för vilken verksamhet barnen ska få del av. ”Detta sätt att skriva ”läroplaner” kan ses mot bakgrund av att det utvecklats en viss tradition att utforma texter för barnomsorgen, där det funnits en mer eller mindre medveten strävan att inte precisera mål och innehåll” (ibid. s 77). I det pedagogiska programmet (Allmänna råd 1987:3) påtalas kommunens ansvar för att samtliga förskolor i kommunen utvecklar en verksamhet av god och likvärdig kvalitet, vilket enligt programmet skulle ske genom att kommunerna arbetade fram riktlinjer för den pedagogiska verksamheten. Däremot fanns inga beslut om hur ansvar skulle fördelas på olika nivåer eller hur ansvar skulle utkrävas i relation till uppföljning och utvärdering (Dahlberg m.fl., 1991).

Läroplanen för förskolan och utvärderingstänkandet

I och med att förskolan 1998 fick en läroplan (Lpfö98), en bindande förordning[12], och inlemmades i det svenska utbildningssystemet förtydligades statens ideologiska styrning av förskolan vad gäller mål, innehåll, uppföljning

[12] En förordning är bindande och skall följas till skillnad mot de allmänna råden som ger råd och rekommendationer som vägledning för verksamheten och som uttrycker statens policy, men inte har samma juridiska status som lagar och förordningar.

och utvärdering. I detta avsnitt undersöks hur denna ideologiska styrning gestaltas framför allt i de olika texter som ledsagar reformen på 1990-talet. Texter som har varit styrande under den period som avhandlingens empiriska material insamlades i de två olika studierna. Detta blir viktigt utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv, då dessa texter kommit att påverka hur reformen tolkas och realiseras på de olika ansvarsnivåer som beskrivits tidigare. Denna styrning har gradvis ökat och tydliggjorts genom olika beslut i regering och riksdag och har genom den senaste revideringen av läroplanen (Lpfö98/10) accentuerats allt mer, vilket jag återkommer till i senare delen av kapitlet. Genom att använda ett vidgat läroplansbegrepp, curriculum, som utöver själva läroplanen också innefattar bakgrunds- och motivtexter, går det att få en mer nyanserad analys av de filosofiska och pedagogiska ställningstaganden och principer som ligger till grund för läroplanstexten.

Direktiv för 1990-talets förskolereform

Förskolans första läroplan ingick, som tidigare påtalats, i en större utbildnings- och läroplansreform som pågick under i stort sett hela 1990-talet. I augusti 1996 tillsattes Barnomsorg- och skolakommittén (BOSK) som fick i uppdrag att utarbeta förslag till ett nytt måldokument för den pedagogiska verksamheten för barn och unga i åldrarna 6-16 år, en revidering av den nyss framtagna Lpo94. Det skulle bli ett samlat måldokument och omfatta den obligatoriska skolan, sexårsverksamheten och skolbarnsomsorgen. I samband med detta överfördes ansvaret för den s.k. sexårsverksamheten från Socialstyrelsen till Skolverket och etablerades som egen skolform – förskoleklass. Uppdraget gällde att omforma grundskolans läroplan (Lpo94) till att också omfatta de nya verksamheterna, inte att skapa ett helt nytt dokument. Vid slutredovisning av arbetet (SOU 1997:21 *Växa i lärande*. *Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*) fick kommittén ett fortsatt uppdrag att även utarbeta ett förslag till måldokument för den pedagogiska verksamheten i förskolan[13]. Det nya måldokumentet skulle ersätta det pedagogiska programmet som sedan 1987 utgjort det centrala styrdokumentet för förskolan i form av *Allmänt råd från Socialstyrelsen* (1987:3). Enligt direktiven till kommittén skulle det nya måldokumentet motsvara skolans läroplan och utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten i förskolan. Genom att tydliggöra sambandet mellan barns utveckling och lärande från tidig ålder och uppåt, var tanken att de båda läroplanerna skulle bidra till bättre samordning mellan synsätten i förskola och skola. Förskolans läroplan skulle

[13] I uppdraget ingick också att göra en översyn av skollagen och föreslå förändringar till följd av integrationen av alla verksamheterna; förskola, skola och skolbarnomsorg, samt överväga och föreslå hur förskolan skulle kunna bilda en egen skolform inom det offentliga skolväsendet. Arbetet med att göra förskolan till egen skolform drog dock ut på tiden, genom fler regeringsbyten och slutfördes först 2010.

dock utgå från förskolans principer och värderingar när det gäller den pedagogiska verksamheten. Utifrån denna avhandlings fokus på utvärderingsformer är följande citat av särskilt intresse:

> Särskild vikt bör kommittén lägga vid måldokumentets struktur och innehåll i syfte att förstärka förskolans pedagogiska roll, underlätta den långsiktiga planeringen av verksamheten och göra verksamheten mer tillgänglig för uppföljning och utvärdering av mål. (Kommittédirektiv Dnr 1997:30)

De texter som ingår i föreliggande undersökning är främst motivtexterna i *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan* (SOU 1997:157), regeringens proposition till läroplan för förskolan (1997/98:93), *Läroplan för förskolan* (Lpfö98), både den första versionen av läroplanen med förord (SKOLFS 1998:16) samt en reviderad upplaga (SKOLFS 2006:22), där inte förordet finns med, läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS 1994:1) samt *Kvalitet i förskolan* (Skolverket 2005, Allmänt råd och kommentarer)[14.] Dessa texter kopplas också till motivtexten kring bildning, kunskap och lärande i *Växa för lärande* (SOU 1997:21) och *Skola för bildning* (SOU 1992:94) då båda utredningarna har gemensamma teoretiska utgångspunkter när det gäller synen på kunskap, utveckling och lärande. De läroplaner (Lpo94 och Lpfö98) som arbetades fram utifrån utredningarna är uppbyggda enligt samma struktur och med en gemensam värdegrund. Valet av dessa texter hör ihop med att de har varit styrande och/eller vägledande under den period som empirin samlades in[15].

Frågor inför det fortsatta arbetet

De frågeställningar och problemformuleringar som togs upp i boken *Att utvärdera barnomsorg* (Dahlberg m.fl., 1991) har fortfarande kvar sin aktualitet och har fått bilda utgångspunkt för en analys av hur dessa frågeställningar och problemställningar besvarats i de arbeten som utgjorde underlag för förskolereformen 1998 när förskolan fick sin första läroplan. Dessa frågor rör som tidigare nämnts tre områden:

1. Styrningsfrågan - kopplingen mellan mål, utvärdering och kvalitet.
2. Ansvarsfrågan – fördelningen av ansvar mellan ansvarsnivåerna vad gäller utvärderingsfrågan.
3. Kunskapsfrågan - vilken kunskap efterfrågas på central respektive verksamhetsnivå? I synnerhet vad gäller de utvärderingsformer som

14 Förskolans läroplan Lpfö98 reviderades 2010. Den reviderade läroplan trädde i kraft 20110701 liksom den nya skollagen och 2012 kom *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet* (Skolverket, 2012a, Allmänna råd och kommentarer) som gäller både förskola och skola.

15 Empirin i studien om pedagogisk dokumentation samlades in aug 05-maj 06 och intervjuerna i studien om individuella utvecklingsplaner gjordes okt 2001- feb 2002.

föreslås för pedagogerna i förskolan för att synliggöra barns lärprocesser - hur barn lär.

Styrningsfrågan

Den första av ovanstående läroplansteoretiska frågor, styrningsfrågan, sätter fokus på hur diskussionen i texterna cirkulerar runt vilken typ av mål som ska gälla för förskolans verksamhet, liksom hur innehållet preciseras genom målformuleringarna. Valet av målformuleringar påverkar i sin tur diskussionen om utvärdering, utveckling och kvalitet liksom hur tankar kring detta skrivs fram i texterna.

Måldiskussionen

Barnomsorg- och skolakommitténs (BOSK-kommitténs) läroplansförslag (SOU 1997:157) för förskolan följde betänkandet *Skola för bildning* liksom skolans läroplan (Lpo94), med två former av mål; mål att sträva mot och mål att uppnå. Med ”mål att sträva mot” avses ett gemensamt ansvar för lärare och skola/förskola att skapa goda möjlighetsvillkor för alla barn/elever att utvecklas enligt sina förutsättningar inom läroplanens ram, medan ”mål att uppnå” handlar om de mål som det enskilda barnet/eleven skall uppnå. I betänkandet föreslogs, att i förskolan skulle dessa senare mål, uttrycka förskolans ansvar för en eftersträvad utveckling av det enskilda barnets förmåga inom några områden när det gäller utveckling och lärande samt barns inflytande.

> **Mål att sträva mot** anger inriktningen för förskolans pedagogiska arbete. De anger därmed en önskad kvalitetsutveckling i förskolan.
> **Mål att uppnå** skall anpassas till det enskilda barnets förutsättningar. Det är förskolans och huvudmannens ansvar att barnen ges möjlighet att nå dessa mål. (SOU 1997:157 s 132)[16]

I BOSK-kommitténs betänkande poängteras att man måste beakta de skillnader som finns mellan den obligatoriska skolan och förskolan som frivillig institution. Om förskolan också skall ha mål att uppnå måste dessa således anpassas efter det enskilda barnets förutsättningar och det poängteras att det är förskolans och huvudmannens ansvar att se till att barnet ges möjlighet att uppnå dessa mål. Man måste där vid ta hänsyn till att förskolan är frivillig och att den tid som barnen tillbringar i förskolan är olika lång. Kommittén påpekar att målen beskriver förskolans ansvar för en eftersträvad utveckling

[16] Texten i Lpo94 för ”mål att sträva mot” har samma lydelse som i BOSK-kommitténs förslag till läroplan för förskolan. Texten för ”mål att uppnå” lyder i Lpo94: ”**Mål att uppnå** uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål” (ibid. s 10).

av det enskilda barnets förmåga inom ett antal områden. Det handlar inte om att dessa mål är uttryck för en viss lägsta nivå som alla barn i förskolan skall uppnå. De mål man föreslår har inte heller någon inbördes rangordning, inte heller är deras karaktär av den art att de är gradvis mätbara, skriver man (SOU 1997:157).

I regeringspropositionen, 1997/98:93 *Läroplan för förskolan*, diskuteras Barnomsorg- och skolakommitténs förslag med två målnivåer i förskolan. I propositionen framhålls att det skulle bli problematiskt att använda samma begrepp, ”mål att uppnå”, med olika innebörd i förskola respektive skola. Eftersom man både i BOSK-kommitténs betänkande och i propositionstexten understryker att barnen i förskolan skall få möjligeter att utveckla förmågor efter sina förutsättningar och att deras resultat inte ska utvärderas, medan avsikten med målen för eleverna i skolan är att de skall uppnås och att de skall kunna utvärderas och utgöra grunden för en resultatbedömning, anser propositionen att mål att uppnå skall strykas ur förskolans läroplan. Motiveringen lyder:

> I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas och inga betyg eller omdömen skall utfärdas. Förskolan är en pedagogisk verksamhet i vilken barn kan börja vid olika åldrar och delta i under olika lång tid. Förskolan skall vara trygg, utvecklande och lärorik för alla barn som deltar, utifrån vars och ens förutsättningar. Av den anledningen anser regeringen att det inte är lämpligt att använda mål att uppnå i förskolans läroplan. (RP 1997/98:93 s 17-18)

I den slutgiltiga läroplanen (Lpfö98) finns, som propositionen förordade, bara ”mål att sträva mot”, men i övrigt är den uppbyggd som läroplanen för skolan och de båda läroplanerna har gemensamma skrivningar om kunskapsbegreppet och ett gemensamt synsätt på utveckling och lärande (Lpfö98 s 10; Lpo94 s 8). ”Avsikten är att de tre läroplanerna[17] ska länka i varandra utifrån en gemensam syn på kunskap, utveckling och lärande” (s. 3 i förordet till Lpfö98).

Förstärkt pedagogiskt innehåll

Läroplanen för förskolan (Lpfö98) följer, som redan sagts, läroplanen för grundskolan (Lpo94) i sin uppbyggnad och består av tre delar; där del 1 utgör värdegrunden, del 2 förskolans uppdrag och del 3 innehåller mål och riktlinjer. Under rubriken *Förskolans uppdrag* formuleras utgångspunkter för den förskolepedagogiska verksamheten och dess möjligheter att lägga grunden för ett livslångt lärande. Den tar upp förhållningssätt till och synsätt på barn, kunskap, utveckling och lärande. I målen preciseras det innehåll som verksamheten ska erbjuda barnen. Innehållet rör tre områden; normer

[17] De tre läroplaner som avses är förutom Lpfö98, Lpo94 också läroplanen för gymnasiet Lgf94.

och värden, utveckling och lärande samt barns inflytande. Området utveckling och lärande handlar om språk, begreppsbildning, matematik, naturvetenskap, estetiska uttrycksformer, men också om att utveckla sin identitet, att lära känna sig själv och utveckla sin lust och nyfikenhet att lära. Det sist nämnda som rör ett socialt och identitetsskapande innehåll delar förskolan med skolan. Normer och värden handlar om utveckling av förmågor som empati, solidaritet, ansvar för samt omsorg om andra människor och den miljö barnen omges av. Barns inflytande lyfts fram som ett sätt att utveckla barns förmåga att bli medborgare i ett demokratiskt samhälle. När det gäller ansvarsfrågan har läroplanen skrivningar i form av riktlinjer uppdelat på alla som arbetar i förskolan samt för arbetslaget. Riktlinjerna gäller för alla ovan nämnda innehållsområden och därutöver för förskolans samarbete med föräldrarna och skolan. Läroplanen riktade sig enbart till de förskolor som kommunen var huvudman för[18]. Kommunen fick härigenom ansvar för att hantera förskolans ledningsorganisation, medan förskolechefens ansvar inte reglerades genom läroplanen.

I regeringspropositionen skrev man att ”det nu är viktigt att utveckla förskolans inre arbete och förstärka och tydliggöra förskolans pedagogiska roll” (RP 1997/98:93 s 8). Då förskolan byggts ut till full behovstäckning beskrivs avsikten med förskolereformen från regeringens sida, vara att göra det pedagogiska barnperspektivet tydligare så ”att förskolan i första hand skall vara till för barnets egen omsorg, utveckling och lärande” (ibid. s 8). Detta innebar en vilja att betona och förtydliga det pedagogiska innehållet och att stärka bandet till övriga skolformer. En annan avsikt var att själva läroplanen skulle stimulera till pedagogisk utveckling i förskolan och att det pedagogiska innehållet skulle bli synligt och tillgängligt för alla som berörs av förskolans verksamhet (RP 1997/98:93 s 8):

> En läroplan för förskolan kan leda till att verksamhetens kvalitet utvecklas på en hög och jämn nivå. Läroplanen kan också leda till diskussioner om kunskapsbegreppet i förskola och skola och stimulera förskolans pedagogiska utveckling. (ibid. s 16)

Man poängterade också i propositionen att det pedagogiska innehållet som beskrivs i läroplanen skall anpassas till barn i förskoleåldrarna och till den verksamhet som bedrivs i förskolan och man förtydligar att ”mål och riktlinjer skall avse en pedagogisk verksamhet för förskolebarn” (RP 1997/98:93 s.16). I både läroplanspropositionen och i den slutgiltiga läroplanstexten, i både Lpo94 och Lpfö98, uppmanas lärare och arbetslag till diskussioner kring kunskapsbegreppet som ett led i utvecklingsarbetet.

---

[18] För enskilt drivna förskolor skulle läroplanen vara vägledande och endast ligga till grund för bedömningen av kvalitetskravet vid tillståndsbedömningen. Något som ändrats i Lpfö98/10, då läroplanen nu utgör samma bindande förordning även för de enskilt drivna förskolorna.

Diskussion om utvärdering och kvalitet

I enlighet med målstyrningstänkandet föreslogs i BOSK-kommitténs förslag till läroplan att ledningen av förskolan (rektor/förskolechef) skulle ha ett särskilt ansvar för att tillsammans med de anställda, utveckla verksamheten mot en bra kvalitet. Kommittén påpekar att detta kräver att målen ständigt prövas, att pedagogerna dokumenterar processer och resultat för att kunna följa upp och utvärdera arbetet och att man prövar och utvecklar nya metoder för dessa ändamål. Detta anses särskilt viktigt så att inte utvärderingarna motverkar till exempel de mål och de demokratiaspekter som läroplanen värnar om i form av inflytande över verksamheten från barn och föräldrar. I betänkandet varnas också för utvärderingens styrande effekt:

> Utvärdering kan ha en styrande effekt. Det är därför angeläget att utveckla och använda perspektiv och metoder för utvärdering som är tydligt relaterade till de uppställda målen för verksamheten och som bidrar till en utveckling av det pedagogiska arbetet. (SOU 1997:157 s 130-131)

Detta kan sättas i relation till det som kallats utvärderingens paradox, beskrivet tidigare, och som Dahlberg m.fl. (1991) och senare Forsberg och Wallin (2005; 2006), varnat för som en oönskad effekt i form av resultatstyrning, och där värde- och demokratigrunden lätt förloras.

I regeringspropositionen följer man upp betänkandet genom att poängtera att när läroplanen införs blir den bindande att följa för kommunerna. Utvärderingar av förskolans kvalitet ska ställas i relation till läroplanens mål och man preciserar även vad som ska stå i fokus för utvärderingen:

> I förskolans läroplan preciseras mål som gör kvalitetsutvecklingen och utvärderingen av verksamheten viktig. Avsikten med utvärderingen är inte att kontrollera enskilda barns resultat, utan att få underlag för en bedömning av den pedagogiska verksamhetens kvalitet. Denna bedömning kan ligga till grund för hur den pedagogiska verksamheten skall utvecklas. (RP 1997/98:93. s 25)

Däremot fanns inget avsnitt eller några skrivningar om uppföljning och utvärdering i själva läroplanstexten. Detta nämndes endast i förordet. Utvärderingen skulle enligt förordet i läroplanen (Lpfö98 SKOLFS 1998:16) gälla hur verksamheten bidrar till barnens utveckling och lärande och målen anger inriktningen på förskolans arbete och uttrycker en önskad kvalitetsutveckling, men där poängteras att läroplanen inte anger hur målen ska nås. Man skrev att detta var en fråga främst för de professionella som arbetade i förskolan och menade att i ett målstyrt system, ska hur-frågorna överlämnas till den nivå där de hör hemma. Detta ska även gälla för hur utvärderingar ska gå till och vilka verktyg och former som ska användas. Även om inte läroplanen i sig förordar någon särskild utvärderingsform, så fördes pedagogisk dokumentation fram som en praktiknära utvärderingsform, som skulle kunna svara mot detta komplexa uppdrag om kvalitetsutvärdering, som läroplansre-

formen krävde. Särskilt i BOSK-kommitténs slutbetänkande fick pedagogisk dokumentation relativt stort utrymme. Pedagogisk dokumentation omnämndes också i regeringens proposition och i förordet till läroplanen.

Om utvärderingens styrande funktion

Att utvärdering kan få en styrande effekt och att det finns en risk för att de utvärderingsinstrument som används kan komma att ersätta de mål som sätts upp för verksamheten är något som flera gånger påpekas i motivtexterna i BOSK-kommitténs slutbetänkande. ”Därför är det viktigt *att utveckla former för utvärdering som bidrar till en utveckling av arbetet i förskolan i den riktning som läroplanen anger*” (SOU 1997:57 s 100). Det ansågs också viktigt att perspektiv och metoder för utvärdering och kvalitetsbedömning utvecklas och där utvecklingsmotivet är överordnat kontrollmotivet. Detta för ”*att utveckla ett utvärderingstänkande, där utvärdering, kvalitetsbedömning och utveckling av pedagogisk verksamhet går hand i hand*” (ibid. s 100). En annan viktig aspekt som omtalades var att utvärderingen bör vara en del av förskolans offentlighet. En associativ och delaktighetsstyrning förespråkas som ett sätt att utveckla former för utvärdering *”där det pedagogiska arbetet och barns lärande dokumenteras och synliggörs och där dokumentationen också kan öppna för en dialog med föräldrar, ledningsansvariga, politiker och andra*” (ibid. s 100, all kursivering i originaltexten). Det som föreslås i slutbetänkandet som ett svar på de problemställningar som tagits upp, är att personalen börjar använda pedagogisk dokumentation som ”*ett* redskap för att synliggöra och öppna för granskning av den egna praktiken” (ibid. s 98). I sitt förslag till läroplan skriver BOSK-kommittén fram ett avsnitt med rubriken *Planering, genomförande, utveckling* (SOU 1997:157 s 130), där det framhålls att pedagogisk dokumentation genom att verksamheten synliggörs, kan utgöra ett viktigt underlag ”i diskussion kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov” (ibid.) liksom i samarbete med föräldrar och beslutsfattare.

Pedagogisk dokumentation som underlag för verksamhetsutveckling

Pedagogisk dokumentation fördes i BOSK-kommitténs betänkande fram som ett verktyg för att kunna synliggöra barns lärprocesser, ett svar på att läroplansreformen så starkt betonade att man önskade en pedagogisk verksamhetsutveckling och att utvecklingsmotivet i detta hänseende ansågs viktigare än kontrollmotivet. Man betonade också i sitt förslag till läroplan, att läroplanen skulle användas flexibelt och att man i verksamheten skulle utgå från barngruppens och de enskilda barnens intentioner, tankar, åsikter, kunskaper och tidigare erfarenheter när man planerade och genomförde verksamheten. I BOSK-kommitténs förslag till läroplan, i regeringspropositionen samt i förordet till den slutgiltiga läroplanstexten fanns ett flertal hänvis-

ningar till värdet av att använda pedagogisk dokumentation som redskap för uppföljning och utvärdering av verksamheten. Några exempel är dessa:

> Den pedagogiska dokumentationen utgör, genom att den synliggör verksamheten i förskolan ett viktigt underlag i diskussionen kring bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov (SOU 1997:157 s 130-131).

> Ett ökande intresse för att genom olika typer av dokumentation synliggöra det pedagogiska arbetet har utvecklats under senare år inom förskolan. Genom dokumentation av det pedagogiska arbetet blir barns utvecklings- och läroprocesser möjliga att följa för såväl föräldrar som personal (RP 1997/98:93 s 25).

> Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten i förskolan synliggöras och bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov (Lpfö-98 SKOLFS 1998:16 s. 4).

I den slutliga läroplanstexten i Lpfö98 har det stycke i BOSK-kommitténs förslag till läroplan som handlar om planering, genomförande och utvärdering, som nämnts ovan, tagits bort. Det förklaras i regeringens proposition med att man deklarerar att läroplanen bara skall ange de nationella målen, inte ge anvisningar om hur målen skall uppnås, ej heller preciseras arbetssätt och metoder (RP 1997/98:93 s 17). Däremot fanns i den första versionen av Lpfö98 (SKOLFS 1998:16) ett förord till läroplanen som förklarar tillkomsten, utformningen och läroplanens koppling till skollagen. Där fanns också ett kort stycke som tog upp planering, genomförande, utvärdering och utveckling:

> Förskolans verksamhet skall planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas i förhållande till de uppställda målen i läroplanen. Det är angeläget att metoder för utvärdering utvecklas som är tydligt relaterade till de uppställda målen för verksamheten och som bidrar till en utveckling av det pedagogiska arbetet. Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten i förskolan synliggöras och bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov. (Lpfö-98 SKOLFS 1998:16 s 4)

I den första reviderade upplagan av läroplanen från 2006 (SKOLFS 2006:22) fanns detta inledande avsnitt inte med, vilket gjorde att det inte längre fanns någon text som behandlade dessa frågor i själva läroplansdokumentet. Däremot har detta förord funnits att ladda ner på Skolverkets hemsida. När Skolverket gav ut *Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer (*SKOLFS 2005:10), som bland annat tar upp utvärdering och måluppfyllelse i relation till kvalitetsarbete fanns förtydliganden också med i texten som handlar om att utvärderingen ska gälla hur verksamheten bidrar till barnens utveckling och lärande, liksom att målen anger inriktningen på förskolans arbete och uttrycker en önskad kvalitetsutveckling. Därutöver lämnar staten över ansvaret för hur verksamheten ska planeras, genomföras och utvärderas,

enligt det kommunala självstyret, och riktar de allmänna råden både till kommunerna som huvudmän och till personalen på den lokala förskolan.

Utvecklingssamtal

I förskolan har under lång tid funnits en tradition av att ha föräldrasamtal kring varje barns utveckling och trivsel i förskolan. I och med läroplanen, Lpfö98, infördes ett nytt begrepp i förskolan, utvecklingssamtal, samtidigt som barns lärande uppmärksammas på ett helt nytt sätt i förhållande till förskolans verksamhet. I förordet till läroplanen preciserades att ”i förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas” (Lpfö98 SKOLFS 1998:16 s. 4). Det är som angetts ovan, verksamheten som ska utvärderas, närmare bestämt hur väl förskolan ger alla barn förutsättningar för att lära och utvecklas inom de målområden som nämns i läroplanen. Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar förmågor och ökar sitt kunnande inom olika områden. I BOSK-kommitténs förslag till läroplan skrev man också fram, i samband med att man föreslog två målnivåer, både ”mål att sträva mot” och ”mål att uppnå”, och i relation till att läroplanen skulle användas flexibelt utifrån barns olika förutsättningar, att det också behövdes individuell planering för varje barn. I förslaget till läroplan stod således under rubriken *Planering, genomförande, utveckling*:

> Läroplanen för förskolan är utformad så att den kan användas flexibelt med hänsyn till det enskilda barnets förutsättningar. För planering, genomförande och uppföljning av arbetet när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande skall en individuell planering göras. Den individuella planeringen skall vara ett stöd för personalen, inte minst i utvecklingssamtalen med barnets föräldrar/vårdnadshavare. (SOU 1997:157, s 130)

I den slutgiltiga läroplanstexten som enbart innehåller ”mål att sträva mot” och där riktlinjerna vänder sig till arbetslaget fanns inga anvisningar om att göra individuell planering för varje barn. Där står endast att arbetslaget fortlöpande skall föra ”samtal med barnens föräldrar om barnets trivsel, utveckling och lärande både i och utanför förskolan samt genomföra utvecklingssamtal” (Lpfö98 SKOLFS 1998:16 s 15).

Frågor och dilemman kring dokumentation och utvärdering

När det gäller utvärdering har den tidigare nämnda läroplansteoretiska forskningen (se t.ex. Dahlberg m.fl., 1991) konstaterat att målstyrning utan utvärderingsbara mål inte kan fungera i ett målstyrt styrsystem. Dessa forskare uppmärksammade också att det i den svenska förskolans tradition funnits en strävan efter att inte vilja precisera varken mål att uppnå för enskilda barn eller fastlagda innehållsliga kursplaner för verksamheten. Den form av styrning som det tidigare pedagogiska programmet kännetecknades av antog mer

formen av verksamhetsstyrning än av målstyrning (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Detta ligger i linje med en skandinavisk läroplanstradition inom förskolan, med stark tro på förskolans pedagogik och de förutsättningar för barns lärande som verksamheten ger (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Man kan därför diskutera i vad mån det sätt varpå de antagna skrivningarna om innehåll och mål i Lpfö98 mer följer traditionen av verksamhetsstyrning än av målstyrning. De mål som ska utvärderas riktas mot verksamhetens utformning, på vilket sätt som förskolan möjliggör det enskilda barnets utveckling och lärande. Men samtidigt handlar målen om att förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklas och lär efter sina behov och förutsättningar. I BOSK-kommitténs motivtexter liksom i propositionen och i förordet till läroplanen rekommenderades pedagogisk dokumentation som ett verktyg som skulle kunna svara mot detta dubbla uppdrag genom att sätta fokus på lärprocesserna mellan barnen och mellan barn och pedagoger. Det öppnades också för andra tolkningar genom skrivningarna om individuell planering som inbjöd till dokumentations- och utvärderingsformer som riktas mot det enskilda barnet. Dock uttrycktes i betänkandet kritik mot att, genom barnobservationer bedöma barnen mot redan fastställda kriterier utan koppling till förskolans verksamhet.

I Skolverkets första utvärdering av läroplansreformen efter att läroplanen införts (*Förskola i brytningstid*, Skolverket, 2004) kom det fram att vad som skulle utvärderas inte var helt lätt att tolka varken för verksamma pedagoger eller för beslutsfattare i kommunerna. Trots att det poängterats i reformen att de enskilda barnens resultat inte skulle bedömas och utvärderas, konstaterades att det var relativt vanligt förekommande med utvärderingar av enskilda barns resultat. En del kommuner hade själva satt upp ”mål att uppnå” även för förskolebarnen i kommunen i strid med läroplanens intentioner. Detta gjorde att svårigheterna med att tolka intentionerna i ”mål att sträva mot” uppmärksammades. Förklaringar och förtydliganden kom genom propositionen ”*Kvalitet i förskolan*” (Prop. 2004/05:11) och strax efter att Skolverkets rapport offentliggjorts trädde en lagändring i kraft (20050401) som påbjöd alla kommunala förskolor att göra årliga kvalitetsutvärderingar. I samband därmed fick Skolverket i uppdrag att utarbeta *Allmänna råd och kommentarer om Kvalitet i förskolan* (SKOLFS 2005:10, Skolverket, 2005) för att ge stöd till både kommuner och lokala förskolor i arbetet med att bedöma och utvärdera verksamheten för att öka förskolans kvalitet. I de allmänna råden förtydligades intentionerna i förskolans läroplan (Lpfö98) och man skriver att det är viktigt att personalen ”använder olika verktyg och metoder för dokumentation och utvärdering som visar hur förskolan skapar förutsättningar för alla barns utveckling och lärande” och vidare att utvärderingen ”bör omfatta när barn upplever verksamheten som meningsfull och rolig” (ibid. s 40). I kommentarerna stod att det är viktigt att förskolan följer hur barns utveckling och lärande sker och hur förskolan ska bidra till detta. Skolverket påtalade också att ”att följa barns utveckling är dock inte det-

samma som att bedöma barns utveckling och lärande utifrån fastställda kriterier och normer" (ibid s 41). Vidare betonades att barnets enskilda utveckling är en fråga för dialogen med föräldrarna under utvecklingssamtalet.

När *Allmänna råd och kommentarer om Kvalitet i förskolan* utkom hänvisades också till läroplanens förord om hur verksamheten ska utvärderas och att de enskilda barnens resultat inte skall utvärderas, varken genom betyg eller genom omdömen (SKOLFS 2005:10, Skolverket, 2005 s 41). I skriften anges att det är viktigt att utveckla och använda verktyg och metoder för dokumentation och utvärdering som är relaterade till läroplanens mål och intentioner och där barn och föräldrar involveras i utvärderingar. Utgångspunkten ska vara det vardagsnära arbetet i förskolan och för att få en bred och nyanserad bild bör barns och föräldrars synpunkter användas och beaktas. Trots dessa förtydliganden pågår på fältet en fortsatt diskussion bland de professionella om vad som skall värderas och utvärderas och hur uppföljning och utvärdering ska ske för att följa läroplanens intentioner om att utvärdera verksamheten och inte enskilda barn. En diskussion som fortsätter i och med skrivningarna i den reviderade läroplanen (Lpfö98/10), som beskrivs längre fram i kapitlet.

I många kommuner har ansvaret för att välja verktyg för dokumentation och utvärdering helt lagts ut till personalen på den lokala förskolan, liksom för att lära sig hantera och granska sådana verktyg. På många andra håll finns kommunala beslut fattade av antingen politiker eller kommunala tjänstemän om vilka verktyg som ska användas. Ofta är verktygen då gemensamma för både förskola och skola, och ingen hänsyn har tagits till de olikheter som finns i uppdraget för respektive verksamhet (Skolverket, 2004, 2008). Dessa omständigheter pekar tillbaka till frågan om ansvarfördelning när det gäller utvärderingsfrågan.

Ansvarsfrågan

Ansvarfrågan är den andra av de tre läroplansteoretiska frågor detta avsnitt i avhandlingen vill belysa och som ingår i analysen av de texter som ledsagade förskolereformen 1998. Frågan berör hur ansvaret fördelas mellan politiker och professionella och mellan olika nivåer när det gäller ansvaret för uppföljning och utvärdering. Frågan om vilka dokumentations-, uppföljnings- och utvärderingsformer som behövs i verksamheten vad gäller möjligheterna att kunna följa enskilda barns utveckling och lärande, både som grund för planering av verksamheten och som utvärdering av densamma, åligger enligt förordningen, och i enlighet med ansvarsfördelningen, till stor del på det enskilda arbetslaget i förskolan. Det ställer höga krav på yrkeskunskap och professionalitet (Dahlberg, Lundgren, Åsén, 1991). Men inte bara där, utan också bland politiker och tjänstemän, behövs kunskap om utvärderingsformer och dess konsekvenser för verksamheten, liksom planer

för hur resultat från utvärderingar ska användas i den egna organisationen på central, kommunal och verksamhetsnivå.

Ansvarsfördelningen mellan olika nivåer

Ansvarfördelningen när det gäller uppföljning och utvärdering av förskolans verksamhet, som den indirekt skrivs fram genom läroplanen och dess förord, följer de principer som styrberedningen slog fast och som målstyrningstänkandet i läroplanerna är en del av. Detta har senare förtydligats av Skolverket i *Allmänna råd om kvalitet i förskolan* (SKOLFS 2005:10). Ansvarsfördelningen innebär att staten genom Skolverket gör nationella utvärderingar och ger ut allmänna råd och kommentarer som ska ge stöd för kommunen och den enskilda förskolan att bedöma och utvärdera verksamhetens kvalitet. De nationella utvärderingarna har som första prioritet att bedöma förskolors kvalitet ur ett likvärdighetsperspektiv. *Allmänna råd om kvalitet i förskolan* illustrerar ansvarfördelningen mellan kommun och verksamhet, vilket gör att kapitlet om förskolans förutsättningar riktar sig till kommunen och kapitlen om arbetet i förskolan och måluppfyllelse riktar sig till förskolans personal och bygger på läroplanens delar; värdegrund, uppdrag, mål och riktlinjer.

Kommunerna ska ansvara för strukturkvalitet, för att förskolan ska få de förutsättningar och ramar som behövs för att bedriva verksamheten utifrån läroplanens intentioner. Ramar som gäller till exempel lokaler och utemiljöns utformning, barngruppernas storlek, personalens utbildning och kompetensutveckling. Hit hör att verka för att anställa personal med högskoleutbildning riktad mot förskoleåldern. Kommunen ansvarar också för kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling vilket kräver att det finns ett system i kommunen för att följa och utvärdera förskolornas måluppfyllelse. Där måste också likvärdigheten mellan kommunens förskolor beaktas t.ex. genom ett resursfördelningssystem, som tar hänsyn till att olika förskolor behöver olika mycket resurser för att genomföra sitt uppdrag.

I den enskilda förskolan/förskoleenheten ansvarar de som arbetar i förskolan och arbetslaget för processkvaliteten, d.v.s. det som sker i de processer som äger rum i den pedagogiska verksamheten i relation till målen i läroplanen. De svarar också för måluppfyllelsen. Det kallas i det allmänna rådet för resultatkvalitet och är en bedömning av hur väl förskolan till exempel skapar förutsättningar för alla barns utveckling och lärande i förhållande till de förutsättningar som ges i kommunen (SKOLFS 2005:10). Förskolan har också enligt samma råd ansvar för att göra både barn och föräldrar delaktiga i utvärderingen, vilket kräver utvärderingsformer av interaktiv karaktär. Ett led i kvalitetsarbetet är att använda resultatet av uppföljning och utvärderingar som ett led i ett systematiskt kvalitetsarbete, både på kommunal nivå och på förskolenivå.

I den utvärdering som Skolverket gjorde 2004 skriver utredarna i inledningen att, eftersom förskolan endast har mål att sträva mot, d.v.s. mål som

beskriver önskvärda processer snarare än färdiga resultat får det konsekvenser för vad som kan sägas vara resultatkvalitet. De skriver att ”detta innebär att resultatkvalitet, i form av pedagogisk kvalitet, inte går att särskilja från processkvalitet i förskolan” (Skolverket, 2004 s 17). Utredarna framhåller att verksamhetens utformning och de pågående processerna samtidigt blir en del av resultatet. I de allmänna råden (SKOLFS 2005:10) lyfts fram att förskolorna behöver utveckla och använda olika former för dokumentation och utvärdering som är relaterade till såväl läroplanens mål som dess intentioner, samtidigt som det påpekas att en svårighet är att det finns få metoder som fångar verksamhetens komplexitet och pedagogiska processer. I texten ger man inte företräde för någon särskild form av utvärdering utan räknar istället upp flera exempel. Bland de metoder som nämns i råden finns pedagogisk dokumentation som ett kollektivt verktyg för att granska och synliggöra den egna praktiken och även för att samla barnens alster som kan visa på barns utvecklings- och lärprocesser. Man nämner andra verktyg som barnintervjuer, barns bilder och olika former av observationer samt verktyg och metoder, som t.ex. Skolverkets kvalitetsindikatorssystem BRUK, som kan användas både för självvärdering och för extern utvärdering.

Diskussionen om ansvarsfördelningens utformning

I BOSK-kommitténs förslag till läroplan fanns ett avslutande avsnitt som gällde förskolechefens/rektors ansvar. Där nämns bland annat att dessa ska ha ansvar för att en lokal arbetsplan upprättas på varje förskola, liksom att verksamheten följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen, till kommunens mål och till förskolans egen arbetsplan. (SOU 1997:157, s 140, förslag till läroplan). I förslaget fanns ytterligare två olika ansvarsnivåer; en som riktade sig till alla som arbetar i förskolan och en som riktade sig särskilt till förskollärarna. I den slutgiltiga läroplanstexten (Lpfö98) fanns dock inget avsnitt om förskolechefs/rektors ansvar, ej heller fanns någon särskild ansvarsnivå för förskollärarna. Riktlinjerna riktade sig till personalen i förskolan och anger ”dels det ansvar som vilar på alla som arbetar i förskolan, dels det ansvar arbetslaget har för att arbetet inriktas mot målen i läroplanen” (Lpfö98 SKOLFS 1998:16 s 11). I de allmänna råd och kommentarer kring *Kvalitet i förskolan* (2005) som Skolverket senare gav ut fanns två delar. En del riktade sig med råd och kommentarer till kommunen och en till personalen i förskolan. Detta gjorde att det lades ett stort ansvar på personalen i förskolan när det gällde att skapa förutsättningar och metoder för det systematiska kvalitetsarbetet.

I regeringens proposition anges att skälet till att man inte ville reglera förskolechefens ansvar, var att detta inte som för rektor i skolan reglerades i skollagen. I förskolans fall var det kommunerna som hade det övergripande ansvaret för den pedagogiska verksamheten (RP 1997/98:93 s 19). Regeringen såg därför ingen anledning att reglera förskolans ledning, utan ville låta kommunerna besluta hur ledningen skulle se ut. När det gällde ansvar-

fördelningen i förskolan följde man inte heller BOSK-kommitténs förslag om att ge förskollärarna ett särskilt ansvar, utan man skrev enbart in två ansvarnivåer ”alla som arbetar i förskolan” samt ”arbetslaget”. Skälet till att förskollärarnas ansvar inte kom att regleras och som redovisades i propositionen var att flera, däribland flera fackliga, remissinstanser var emot ett sådant förslag (RP 1997/98:93).

Intressant att notera är, att i den senaste revideringen av läroplanen (Lpfö98/10) samt i den nya skollagen regleras förskolechefens ansvar på samma sätt som rektors ansvar. I Lpfö98/10 finns även den ansvarsnivå för förskollärarna, som föreslogs i BOSK-kommitténs förslag till läroplan.

Kunskapsfrågan

I detta avsnitt behandlas den tredje av de läroplansteoretiska frågorna, kunskapsfrågan, som innefattar flera dimensioner. Det handlar dels om vilken kunskap som efterfrågas på central och kommunal nivå för kontroll, bedömning av resultat och likvärdighet och som underlag för beslut om förändring. Dels handlar det om hur motivtexter och läroplanstexter skriver fram vilken kunskap som efterfrågas på verksamhetsnivå. I intentionerna för läroplansreformerna anges, som beskrivits i tidigare avsnitt, att den kunskap som efterfrågas för verksamheten inriktas mot kunskap som kan utveckla den pedagogiska verksamheten i förskolan. För att nå pedagogisk verksamhetsutveckling anger läroplanerna att det är viktigt att lärare och arbetslag både i skolan och i förskolan regelbundet för diskussioner kring kunskapsbegreppet.

Läroplanens perspektiv på kunskap, utveckling och lärande

Eftersom läroplanen så starkt lyfter fram att kunskapsbegreppet behöver diskuteras av pedagogerna i förskolan blir det av intresse att se närmare på bakgrundstexterna i BOSK-kommitténs betänkanden *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) och *Växa i lärande* (SOU 1997:21) vad gäller synen på kunskap, utveckling och lärande. Båda dessa betänkande inspirerades av och relaterade sina resonemang till bestänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) som var den utredning varmed läroplansreformerna på 1990-talet startade. Där finns ett utförligt kapitel kring just kunskapsbegreppet, liksom kring begreppen utveckling och lärande, medan i *Växa i lärande* och i *Att erövra omvärlden*, som tillkom senare, utvecklas dessa tankar i relation till förskolan och då i synnerhet i relation till kunskapsfrågan och utvärdering i relation till förskolans verksamhet.

Skola för bildning (SOU 1992:94), tog sin utgångspunkt i bildningsbegreppet och kopplade det till en kritik av 1900-talets kunskapsuppfattning, där kunskap blivit liktydigt med teoretisk generell kunskap, formulerad i ord och formler. Läroplanskommittén ville istället vidga kunskapsbegreppet

genom att hänvisa till inlärningsforskning som inbegriper den sociala och praktiska situation där lärandet äger rum. Det gjorde att man vidgade begreppet inlärning, från att vara något utifrån som ska tas in, och ersatte det med lärande, som en aspekt av mänsklig social och praktisk handling, det situationsbundna. I läroplanskommitténs text introduceras samtidigt verbet kunskapa, som i en not förklaras som ”att vara verksam som kunskapssubjekt, att ha något till kunskapsobjekt” (Skolverket, 1996 s 28). Kommittén menar, att vara en kunskapande person blir en viktig förutsättning för att kunna delta i ett demokratiskt samhälle, och att det blir en av skolans viktigaste uppgifter att utbilda och fostra barn/elever till kunskapande medborgare. I *Växa i lärande* (SOU 1997:21) knyter man an till och vidgar läroplanskommitténs diskussion om bildnings- och kunskapsbegreppet genom att peka på förskolans pedagogiska tradition med rötter i den progressiva aktivitetspedagogiken ”som bygger på att bildning är en aktiv process där barnet genom att aktivt bearbeta sin omvärld utvecklar och konstruerar sin kunskap” (ibid. s 68).

Kunskapsbegreppet

Den filosofiska frågan om vad kunskap är tas egentligen inte upp i läroplankommitténs text, men det anges att man knyter an till vetenskapssamhällets förkastande av en renodlad empiristisk syn på kunskap som en återspegling av verkligheten, eller som en rent rationalistisk mänsklig tankekonstruktion. I texten påpekas att föreställningar om kunskapens natur och struktur påverkar vilka kunskaper som skolan ska förmedla. Kommittén tar också ställning för en socialkonstruktivistisk eller sociokulturell grundsyn där kunskap ses som både social och kulturell, en pågående konstruktion - en aktiv process, där sammanhanget ses som aktivt integrerande grund (SOU 1992:94; SOU 1997:157 s 50). I *Skola för bildning* (SOU 1992:94) sätts detta i relation till Lgr80, som man menar breddade kunskapsbegreppet och betonade ett undersökande arbetssätt, men där kunskapsdiskussionen enbart knöt an till antaganden om människans natur. *Skola för bildning, Växa i lärande* och *Att erövra omvärlden* vidgar kunskapsbegreppet och riktar även in sig på kunskapens olika former och aspekter.

Tre aspekter på kunskap nämns; den konstruktiva, den kontextuella och den instrumentella. Den konstruktiva aspekten där kunskap inte bara förstås som en avbild av världen utan där den enskilde är aktiv i skapandet av kunskap, och där det finns ett dynamiskt samspel mellan den kunskap man vill nå, den man redan äger och de problem och erfarenheter man upplever. Den kontextuella aspekten handlar om kunskapen som beroende av ett sammanhang, mot vilken bakgrund kunskapen framträder och förstås. Till sist den instrumentella eller funktionella aspekten som handlar om kunskap för att kunna bearbeta och hantera världen (SOU 1997:157). Betänkandena understryker att kunskap inte enbart är något kognitivt. Kunskaper är beroende av sitt sammanhang, är situationsbundna som en del av den mänskliga praktiken

och en del också av kroppslig och sinnlig erfarenhet. Man tillägnar sig kunskaper och verksamhetens språk genom att delta i verksamheter och vara en del av ett sammanhang, till exempel i leken eller i olika ämnen. I all verksamhet finns också en icke formulerad bakgrundskunskap som man får sig till livs samtidigt som den medvetna och begreppsliga kunskapen. Av detta följer att hur skolarbetet organiseras och iscensätts blir viktigt. ”På så vis blir också det sammanhang där elevernas kunskaper utvecklas betydelsefullt som tyst bakgrund till dessa kunskaper” (Skolverket, 1996 s 31). Innebörden i de kunskaper som barn (elever) utvecklar blir därigenom olika, beroende på hur lärandesituationen organiseras, även om innehållet tycks lika.

För att visa på mångfalden när det gäller hur kunskap kommer till uttryck och för att förhindra att det enbart blir till ensidiga reduktioner av kunskap som fenomen, skriver läroplanskommittén, liksom BOSK-kommittén, fram fyra olika kunskapsformer; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som sedan återfinns i de båda läroplanstexterna:

> Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. (Lpo94 s 8; Lpfö98, s 10)

Texten i de tre betänkandena beskriver de fyra uttrycksformerna för kunskap kortfattat som fakta - information, regler och konventioner; förståelse – att söka mening i fakta, förståelse som bakgrund till fakta och fakta som förståelsens byggstenar; färdighet – kunskap uttryckt i handling; förtrogenhet – svarar mot sinnliga erfarenheter och att kunna tillämpa regler i unika situationer. Här betonas också att kreativitet kan ses som en dimension av kunskapande, där allt kunskapande är meningsskapande och omfattar både återskapande och nyskapande. Fantasi och förmåga till nya och ovanliga associationer blir då viktiga komponenter i nyskapande kunskapsutveckling och bör tas till vara i inom ramen för den kunskapande delen i undervisningen (Skolverket, 1996).

Detta perspektiv på kunskap och lärande innebär antaganden om att kunskap förstås som en process som förutsätter en aktiv interaktion med andra människor och fenomen i omvärlden. ”Kunskap blir i detta perspektiv inte endast relaterade till individen, som något enskilda människor har eller besitter, utan något som skapas och definieras tillsammans med andra” (SOU 1997:157 s 51). Av detta följer en syn på barnet som aktiv medskapare av sin egen kunskap (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). För att nå ett aktivt lärande skriver BOSK-kommittén (SOU 1997:21) att det handlar om att skapa sammanhang och miljöer ”där lärandet och kunskapandet ses som ett aktivt mellanmänskligt samspel” (ibid. s 74) och där lärandet snarare ses som en process än en produkt. Det förutsätter att en miljö och organisation skapas som

stödjer barns utforskande, lärande och delaktighet. Individen lär genom att interagera med en omgivning och i *Att erövra omvärlden* skriver man att ett barn inte ensamt kan erövra omvärlden:

> Först i samspelet, i samexistensen, med andra uppstår en gemensam mening, som uttrycks i gemensamma tecken eller uttryck. /…/ Det är i kommunikationen, i mötet med andra människor som vi skapar en gemensam relation till världen. Våra olika perspektiv smälter samman och vi existerar tillsammans i en gemensam värld av mening. (*Att erövra omvärlden* SOU 1997:157, s 39)

Utvecklingsbegreppet i relation till inlärning och lärande

Det socialkonstruktivistiska eller sociokulturella perspektiv på lärande som läroplanskommittén (SOU 1992:94) skrev fram, och där den sociala och kulturella sidan av lärandet betonades vid sidan om den psykiska (kognitiva) och biologiska gör att man också går ifrån tanken på att inlärning är detsamma som utveckling, liksom att inlärning har setts som att den är bestämd av individens utveckling. Kommittén skriver, att med en sådan syn på lärandet förändras också fokus från begreppen utveckling och inlärning mot erfarenheter och lärande.

Förskjutningen från att se på inlärning ur ett individualistiskt och kognitivt perspektiv, förändrar också sättet att se på utveckling, skriver kommittén (Skolverket, 1996). De fortsätter med att beskriva hur olika psykologiska perspektiv sett på inlärning och nämner att i behavioristiska inlärningsteorier ses kunskaper som något utifrån kommande och att inlärning då antas vara synonymt med utveckling och ju mer man lär ju mer utvecklas man. I nästa tradition, som tas upp i texten, främst företrädd genom Piagets kognitiva konstruktivistiska teori, skriver man att här ses individens inlärning som bestämd av hennes utveckling. Man behöver då undersöka de utvecklingsmässiga förutsättningarna för inlärning, t.ex. tankeförmågans utveckling i olika åldrar. I detta synsätt sätter utvecklingen gränser för vilken inlärning som är möjlig. Läroplanskommittén (SOU 1992:94) tar också upp hur tankar inom psykologin, där utveckling definierats som universella mänskliga utvecklingsfenomen, som alla normalt går igenom/uppnår oavsett omgivande kontext, har påverkat utformningen av undervisningen. När man talat om naturlig utveckling, något som sker spontant och relativt oberoende av omgivningen har undervisningen lagts upp utifrån tankar om när barn/elever är mogna att ta in och bearbeta olika kunskapsstoff enligt de på förhand givna utvecklingsstadierna (ibid.; Dahlberg &Lenz Taguchi, 1994). I *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) utmanades också utvecklingsbegreppet genom att man ifrågasatte den starka ställning som observation och klassificering av barns psykologiska utveckling med stöd i utvecklingspsykologiska stadieteorier haft för innehåll och verksamhet i förskolan. I betänkandet menade man

att de förutbestämda kategoriseringarna t.ex. utifrån barns ålder skymde sikten för de läroprocesser som pågår här och nu.

I kommittétexten (SOU1992:94) beskrivs hur relationen mellan utveckling och inlärning på 1980-talet började betraktas som ett dialektiskt samspel, vilket gjorde att man inte längre såg en motsättning mellan utveckling och inlärning. Individens utveckling sätter gränser för inlärning, men inlärningen kan flytta dessa gränser, så att inlärning också kan främja utveckling. Detta illustreras med Vygotskijs teorier om potentiella utvecklingszoner hos barnen, vilket innebär att barnen kan klara av mer med hjälp när lärandet sker nära den förmåga man har i ”den proximala zonen”. Detta gör att man inom den forskning kommittén hänvisar till, ser det som att olika ämnen och ämneskunskaper påverkar barns/elevers utveckling på olika sätt och att utveckling inte längre ses som ett generellt fenomen oberoende av tid, rum och innehåll (Skolverket, 1996 s 39) utan är knutet till det kulturella, språkliga och praktiska sammanhanget.

Kunskapsfrågan – hur lär barn?

Om vi går tillbaka till förskolans läroplan, Lpfö98, så framträder ovanstående teoretiska utgångspunkter genom att läroplanstexten skriver fram hur barn söker och erövrar kunskap genom att vara aktiva deltagare som samspelar med andra, både med barn och vuxna och där barngruppen ses som en viktig resurs vid utveckling och lärande.

> Förskolan skall ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, handla, röra sig och att lära sig, dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska. (Lpfö98 s 10)

De vuxna ska enligt riktlinjerna i läroplanen stimulera, vägleda och ta tillvara flödet av barns tankar och idéer. Det är med hjälp av olika uttrycksformer som barnen ska få skapa och kommunicera kring innehållsliga aspekter som främjar deras utveckling och lärande inom alla de målområden som läroplanen omfattar. Olika uttrycksformer som bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse, tal- och skriftspråk ska utgöra både innehåll och metod i den pedagogiska verksamheten. Detta förutsätter ett förhållningssätt av pedagogerna som följer barns egna strategier att lära och skapa kunskap och där olika språk- och kunskapsformer balanseras och bildar en helhet.

Det finns en stark betoning på det aktiva barnet som en lärande och skapande individ som i samspel med andra utvecklar nya kunskaper samtidigt som det finns en betoning på att möta varje enskild individ, så ”att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar” (Lpfö98 s 8). Detta förutsätter dokumentations- och uppföljningsformer som kan användas i planering och reflektion över de pedagogiska processerna.

Kunskapsfrågan för förskolan och dess koppling till pedagogisk dokumentation

Pedagogisk dokumentation föreslogs i BOSK-kommitténs slutbetänkande (SOU 1997:157) som ett verktyg för att följa läroplanens intentioner om en utveckling av den pedagogiska verksamheten och samtidigt för att ge verksamheten verktyg att svara upp mot målen i densamma. I betänkandets avsnitt om *Utvärdering och kvalitetsutveckling* (kapitel 3.8) skrevs kopplingen mellan kunskap om verksamheten och utvärdering fram. Den kunskapsfråga som sågs som central för utvecklingen av den pedagogiska verksamheten på varje förskola var vikten av att få mer kunskap om hur barn lär och hur väl förskolans arbete svarar upp mot målen i läroplanen. I samband därmed lyfter utredarna fram de historiska rötterna till dokumentation och utvärdering av det pedagogiska arbetet i förskolan som kopplat till utvecklingspsykologins framväxt på 1930-talet. Då grundlades en tradition av att göra barnobservationer av enskilda barn i förskolan. Dessa observationer av barnet hade till syfte att observera och klassificera barnets psykologiska utveckling i relation till förutbestämda kategorier hämtade från utvecklingspsykologin. I texten förs fram att den starka koppling som de pedagogiska frågorna i och med detta fick till psykologin gjorde att rötterna till pedagogisk filosofi och de samhälleliga och värdemässiga förankringarna inom pedagogiken kapades. Konsekvensen har, enligt utredarna, blivit att det vetenskapliggjorda barnet trätt fram istället för konkreta beskrivningar och reflektioner kring barns lärande, kring deras tankar, teorier och hypoteser om omvärlden. Generella klassificeringar, som talat om hur t.ex. barn i tre- eller femårsåldern är och hur man bäst ska bemöta dem, har då istället blivit produktiva i den pedagogiska praktiken.

Utredarna framhåller att det vore önskvärt att utmana dessa dominerande diskurser och överskrida dessa ”abstrakta och till synes objektiva kartor över barnens liv” (SOU 1997:57 s 95). Kartor som till största delen har byggt på psykologisk teori och där barnobservationer legat till grund för pedagogisk planering och bedömning. Istället föreslås förskollärarna reflektera över konkreta beskrivningar av barns lärande, tankar och hypoteser om omvärlden. I och med att läroplanen nu riktas mot barns lärande, riktades också den önskade uppföljningen och utvärderingen mot ”hur barn lär”.

Om lärarna i förskolan fungerade som reflekterande praktiker, så skulle de kunna spela en viktig roll i utvecklingen av verksamheten vid inlemmandet i utbildningsväsendet, menar utredarna. Att granska den egna praktiken sågs i samband med reformen, som ett led i att stärka förskolans legitimitet både i förhållande till det övriga skolväsendet, men också gentemot beslutsfattare, allmänhet och inte minst i relation till föräldrarna. I och med att man talar om en önskvärd utveckling påtalades att det krävdes utvärderingsformer som kunde bistå de verksamma pedagogerna att förändra grunden för sina

föreställningar om barn och kunskap liksom grunden för sin förståelse av förskolans uppdrag (SOU1997:157 s 97).

Det är i detta sammanhang som utredningen skriver fram att det behövs någon form av pedagogisk dokumentation. Exemplet som beskrivs är från den italienska staden Reggio Emilia, som sedan tidigt 70-tal utvecklat pedagogisk dokumentation som ett arbetsredskap i sin kommunala pedagogiska verksamhet. Där har man byggt upp en reflekterande kultur som förutsätter att pedagogerna dokumenterar händelser och lärprocesser i form av konkret material (foto, barns bilder, anteckningar, skisser, film) som underlag för gemensam reflektion. Pedagogisk dokumentation beskrivs i betänkandet som ett verktyg, som både kan följa de pedagogiska processerna och synliggöra barnens lärande, och som sedan kan ligga till grund för utvärdering och utveckling av verksamheten, något som blir möjligt i och med att dokumentationen synliggör de pågående processerna.

Pedagogisk dokumentation skrivs här fram som ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete (SOU 1997:57 s 98) i vilket också barn och föräldrar kan inbjudas att delta. I betänkandet poängterades att detta förutsätter att man bygger upp en kultur av samarbete, reflektion och kommunikation. Först då kan dokumentationen bli ett viktigt redskap för att kontinuerligt utveckla och utvärdera verksamheten på varje förskola. I betänkandet påpekas särskilt att dokumentation i sig inte är tillräckligt, utan det är först genom reflektion kring dokumentationen som det blir en pedagogisk resurs för förändring och utveckling. Det är först då som dokumentation blir pedagogisk dokumentation (ibid. s 97-98). Kommittén visar också en medvetenhet om att detta ”kräver lång tid, en professionell inställning samt en vilja att granska sina egna handlingar och ställa sig i dialog med andra” (ibid. s 99).

Betänkandet relaterade också till den utvärderingspraxis som förekom vid tiden för förskolereformens genomförande, liksom till de traditioner och yttre förväntningar som kan ha påverkat pedagoger och förskolors användande och utveckling av utvärderingsformer, eftersom förskolan redan var delaktig i den förändring som skett i och med decentralisering och målstyrning från slutet av 1980-talet. Kommittén tog upp att flera av de utvärderingsformer som användes vid den här tiden, byggde på de professionella pedagogernas ansvar att granska och värdera sin egen praktik. Gemensamma drag i många av dessa utvärderingar var dels att de utfördes av pedagogerna själva som självvärderingar (Rubenstein-Reich & Wesén, 1992), dels att de fokuserade på den pedagogiska miljön och/eller lärarnas handlingar, som exempel nämndes ”lägesbedömningsmetoden” (Ekholm & Hedin, 1993), kollegieutvärdering (Holmlund & Rönnerman, 1995), och ECERS-skalan (Andersson, 1995; Andersson, & Löfgren, 1994; Kärrby, 1989;1997). Dessa bedömningar eller självvärderingar, skriver kommittén, kan ligga till grund för reflektion över den egna verksamheten och användas som utgångspunkt för fortbildning. Andra vanliga typer av utvärderingar som nämndes var

kommunala kvalitetsutvärderingar i relation till kostnader, ekonomisk utvärdering som bygger på företagsekonomiskt tänkande. Ytterligare ett exempel som nämndes var brukarundersökningar som vänder sig till barnens föräldrar.

I relation till dessa beskrivningar av olika sätt att utvärdera verksamheten uttryckte Barnomsorg- och skolakommittén i sitt slutbetänkande att det nu fanns behov av nya former för utvärdering, utvärderingar av mer interaktiv och delaktig karaktär, som kan fungera som styrinstrument i en decentraliserad och målstyrd verksamhet (jämför Dahlberg & Åsén, 1994). Den önskade dokumentationen, uppföljningen och utvärderingen skulle då inte enbart fokusera på pedagogernas handlingar eller de pedagogiska aktiviteterna, som i kollegieutvärderingarna och inte bara riktas mot barnen enskilt, som i barnobservationerna, utan mot de pedagogiska processerna. Fokus skulle ligga i mötet mellan läraren och barnet och barngruppen samt den pedagogiska miljön.

Den reviderade läroplanen Lpfö98/10

Den reviderade läroplanen Lpfö98/10, har på flera punkter reviderats i riktning mot de förslag som BOSK-kommittén föreslog till 1998 års läroplan. Det gäller till exempel framskrivandet av förskolechefens ansvar, liksom en ansvarsnivå för förskollärare. Detta regleras också genom den nya Skollagen (SFS 2010:800). Det gör att det nu i läroplanens riktlinjer tydligt finns preciserat förskollärarnas ansvar för verksamhetens genomförande, liksom för hela arbetslagets arbetsuppgifter. Det poängteras att även om förskollärarna har ett särskilt ansvar för att arbetsuppgifter genomförs, ska arbetet utföras av hela arbetslaget tillsammans. Ett nytt kapitel (Lpfö98/10 kap.2.6) med rubriken *Uppföljning, utvärdering och utveckling* har tillkommit, som jag också berört tidigare i denna avhandlings inledande kapitel. På förskolechefens ansvar ligger nu att ansvara för att kvalitetsarbetet genomförs på enhetsnivå, vad gäller planering, uppföljning och utveckling av utbildningen (4 kap, Skollagen). Hur förhåller sig då de skrivningar som finns i den reviderade läroplanen kring utvärderingsfrågorna, till de texter som ledsagade den första läroplanen och som studerats i detta kapitel? På en väsentlig punkt har uppdraget inte ändrats. Det är fortfarande verksamheten som ska granskas och utvärderas, inte de enskilda barnens resultat. I den reviderade läroplanen finns inte heller nu några mål att uppnå för de enskilda barnen. I texten står att: ”Syftet med utvärderingen är att få kunskap om hur förskolans kvalitet, d.v.s. verksamhetens organisation, innehåll och genomförande kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande” (Lpfö98/10 s 14). Här tydliggörs och utvidgas de skrivningar som funnits redan i *Kvalitet i förskolan* (Allmänna råd och kommentarer, SKOLFS 2005:10) där man skrev att ”det är viktigt att förskolan följer hur barns utveckling och lärande sker och hur förskolan kan bidra till den” (ibid. s 41). I

den reviderade läroplanen betonas att för att kunna utveckla bättre arbetsprocesser som stödjer alla barns möjligheter till lärande och utveckling behöver barns utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras i förhållande till hur verksamheten utformas utifrån de mål som finns i läroplanen och i relation till barnens intressen, behov och erfarenheter. Detta har visat sig (bl.a. i Skolverkets utvärderingar, 2004 och 2008) vara en problematisk uppgift, som tolkats på olika sätt genom att förskolor använt olika former för att dokumentera, följa upp och utvärdera. Många har tyckt att det varit svårt att förstå hur verksamheten ska kunna utvärderas utan att värdera barnens prestationer, då målen som skrivs fram i läroplanen gäller de förmågor som barnen ska utveckla och det lärande barnet ska ges möjlighet till.

Eftersom många verksamma i förskolan också efter att den reviderade läroplanen trätt i kraft 2011, har frågat sig hur denna avvägning mellan utvärdering av verksamheten och att följa barnens utveckling och lärande ska gå till, har Skolverket gett ut olika stödmaterial. Ett av dessa beskriver arbete med pedagogisk dokumentation (Skolverket, 2012b) och i inledningen till materialet skrivs, att man vill undersöka, utreda och tydliggöra, hur ett arbete med pedagogisk dokumentation kan gå till. I stödmaterialet sägs att detta kan ske i enlighet med läroplanens intentioner, som är att ”all dokumentation av barns utveckling och lärande ska göras *i relation till* den pågående verksamheten” samt att ”uppföljning, utvärdering och utveckling av verksamheten alltid ska göras *i relation till* de barn som vistas där” (ibid. s 5)[19].

I det nya avsnitt, som i den reviderade läroplanen behandlar uppföljning och utvärdering, finns fortfarande inga anvisningar om hur utvärderingar ska gå till, bara vad de ska innehålla och vilka frågor utvärderingen ska svara mot, liksom vad den ska användas till. Här preciseras mer tydligt vilka processer som ska dokumenteras, följas upp för att kunna utgöra underlag för att utvärderingen ska kunna ligga till grund för den verksamhetsutveckling som förväntas. En verksamhetsutveckling som handlar om att ”förbättra förutsättningarna för barn att lära, utvecklas, känna sig trygga och ha roligt i förskolan” (ibid. s. 14). Men man kan, som BOSK-kommittén utryckte det, fortfarande säga, att detta kräver att målen ständigt prövas, att pedagogerna dokumenterar processer och resultat för att kunna följa upp och utvärdera arbetet och att man prövar och utvecklar nya metoder för dessa ändamål. Metoder och ”former för utvärdering som bidrar till utveckling av arbetet i förskolan i den riktning som läroplanen anger. /…/ samt ”att utveckla ett utvärderingstänkande, där utvärdering, kvalitetsbedömning och utveckling av pedagogisk verksamhet går hand i hand” (SOU 1997:57 s 100).

[19] I samband med att den nya skollagen och den reviderade läroplanen trätt i kraft har staten också inrättat en ny myndighet, Skolinspektionen, som fått i uppdrag att granska kvaliteten på enskilda förskolor och skolor som står under myndighetens tillsyn eller under tillsyn av kommunen.

I den reviderade läroplanen påtalas inte lika tydligt utvärderingars styrande effekt, vilket togs upp till behandling i de tidigare texterna, och där riskerna med resultatstyrning behandlades. Däremot finns angivet att förskollärare ska ansvara för att kritiskt granska de utvärderingsmetoder som används, hur dokumentation, uppföljning och utvärderingar påverkar verksamhetens innehåll och arbetssätt, liksom hur användandet påverkar barns möjligheter att utvecklas och lära inom samtliga målområden. I de nya allmänna råd från Skolverket, som har kommit i anslutning till den nya skollagen, *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet* (Skolverket, 2012a) betonas dock utvärdering och det systematiska kvalitetsarbetet, som innefattar planering, genomförande, uppföljning och analys, som ett kontinuerligt arbete för att nå måluppfyllelse. Det betonas även att utvärderingar ska riktas mot särskilt identifierade områden.

Forskning om utvärdering i och av förskolan

Internationellt finns en mångsidig och omfattande forskning kring och utvärdering av pedagogisk verksamhet för förskolebarn, där syften, vilka frågor man velat besvara och vilka problem man velat lösa skiftar. Det stora antalet utvärderingar gör det omöjligt att ge en heltäckande bild av fältet, utan här ges en schematisk överblick över några inriktningar och traditioner. För en mer omfattande översikt, se till exempel Vallberg Roth (2010); Åsén och Vallberg Roth (2012). I OECD-rapporten ”Starting Strong II” (OECD, 2006) urskiljs två olika läroplanstraditioner som var för sig också betonar olika fokus för utvärdering i och av förskolan. Där beskrivs dels den anglosaxiska traditionen med mer skolliknande innehåll i förskolan och där barnets individuella kunskaper och färdigheter kontrolleras i tester och prov mot givna mål och kriterier. Dels den nordiska och centraleuropeiska traditionen där man istället haft fokus på utvärdering av verksamheten och vilka förutsättningar den ger barnen att lära och utvecklas (Bennett, 2008). Den anglosaxiska tradition har ofta bestått i uppföljande utvärderingar av olika kompensatoriska program för utsatta barn, där man velat se på långsiktiga effekter av olika förskoleprogram. Flera av dessa longitudinella studier, som gjorts på olika håll i världen, visar att ju längre barnen vistats i förskolan, desto bättre resultat på bedömningar och tester har de längre fram i skolåldern (Wylie & Thompson, 2003; Sammons et al., 2004). Längre uppföljningsstudier har kunnat visa att barn som gått i förskola klarar sig bättre senare i livet än barn som inte fått gå i förskola (Woodhead, 1985; Schweinhart, Weicart & Larner, 1986; Sylva, 1988; Schweinhart et al, 1993; 2004). Av dessa studier dras också ekonomiska slutsatser, som att investeringar i förskola ger ekonomisk avkastning i form av exempelvis lägre kriminalitet (Schweinhart et al, 1993). Även i rapporten ”Starting Strong III” (OECD, 2011) framhålls att det på sikt är mer lönande att investera i förskolor av hög kvalitet än att göra

investeringar i senare skolformer. Särskilt stor betydelse har förskolevistelsen för barn från resurssvaga familjer (Slavin, et al, 1994; Frede, 1995; Conell & Printz, 2002) när det gäller effekter på barnens kognitiva, emotionella och social förmågor. Den främsta kvalitetsaspekten har i alla dessa studier visat sig vara relationen mellan barn och vuxen (Åsén & Vallberg Roth, 2012).

I USA där det inte finns några nationella styrdokument för förskolan har man också sedan länge utvecklat metoder för att mäta förskolors kvalitet. Ett av de mest omtalade är Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS (Harms & Clifford, 1980; 2010). Detta utvärderingsinstrument har översatts till många språk världen över och även prövats i Sverige i flera forskningsprojekt (Andersson, 1999; Andersson & Löfgren, 1992; 2010; Bjurek, Gustafsson, Kjulin & Kärrby, 1992; Kärrby, 1989; 1997; Sheridan, 2001; 2007). Bedömningen görs av tränade bedömare efter en sjugradig skala inom ett antal nyckelområden. I detta och liknande utvärderingsinstrument försöker man eliminera den komplexitet som är utmärkande för pedagogisk verksamhet genom att ta fram indikatorer inom några avgränsade områden som anses särskilt viktiga för att mäta förskolors kvalitet (Åsén & Vallberg Roth, 2012). Dessa verktyg lämpar sig särskilt för att göra breda jämförelser mellan förskolor.

I både USA och England, där förskolans uppdrag allt mer kommit att handla om en förberedelse för skolan (Åsén & Vallberg Roth, 2012), har forskningen under senare år problematiserat användningen av tester som utvärdering då den gett effekter i form av en mer insnävad läroplanskod. Detta sker genom att lärarna fokuserar på det som de vet kommer på proven ”teach to the test” (Solley, 2007). The Cambridge Primary Review, som är ett mycket omfattande utvärderingsprojekt i England, visar således i en rad rapporter under senare år, att de många nationella testen bland 5-7-åringar, haft en negativ effekt på barnens/elevernas kunskapsutveckling (Harlen, 2007; Tymms & Merrel, 2007; Whetton et al, 2007; Alexander, 2009) och att de många testen också minskar särskilt svaga elevers motivation (Harlen & Deakin-Crick, 2004). Detta har föranlett forskare att liksom Harrisson & Howard (2009) förorda att man utvecklar strategier för formativ bedömning som ett sätt att stärka lärandet hos yngre barn. I England har också en grupp forskare utvecklat en utvärderingsmodell tillsammans med 3-4-åringar, deras föräldrar och lärare som de kallat ”mosaikmetoden” och där alla tre parter är delaktiga (Clark & Moss, 2001). Metoden innefattar en mängd olika dokumentationstekniker som ställs samman så att det går att reflektera kring tillsammans. Det som framkommer i sammanställningen relateras sedan till hur det stämmer överens med vad man vill erbjuda barnen i förskolan. Detta är en modell som mer liknar den skandinaviska utvärderingstraditionen och den har likheter med arbete med pedagogisk dokumentation där lyssnandet på barnen har en central funktion för att förstå hur de ser på tillvaron och att detta beaktas i utvärderingar.

Som tidigare nämnts handlar den svenska/skandinaviska traditionen om att utvärdera hur förskolan fungerar som system och vilka effekter verksamheten ger. Även här kan två traditioner identifieras, praktikbaserad respektive målstyrd utvärdering (Karlsson, 2000). Den första traditionen karaktäriseras av utvärderingar på lokal nivå som antingen utgår från frågor och problem som pedagogerna själva upplever. Den andra traditionens utvärderingar tar sin utgångspunkt i mål eller kriterier fastställda på central nivå, utanför den lokala förskolan. Till den senare kategorin hör utvärderingsmodeller som ECERS som använder sig av indikatorer och skalor för kvalitetsbedömning (se också till exempel Elmehed, 2007 och Stockholm stads kvalitetsindikator). Ett annat exempel är utarbetat av Skolverket, kvalitetsindikatorsystemet BRUK (Skolverket, 2010). Dessa två inriktningar på utvärderingar kan komplettera varandra och ge olika information och kunskap om verksamheten. Standardiserade skalor kan användas för att visa på likvärdighet mellan förskolor medan de praktiknära och praktikbaserade utvärderingarna kan ge kunskap till de professionella att utveckla sitt eget arbete (Åsén & Vallberg Roth, 2012). En betydande risk, kan enligt forskningen bli, att ett centralt prioriterat utvärderingstänkande med fasta skalor slår ut förskollärares egna bedömningar och analyser och en maktförskjutning från den lokala förskolan till utomstående experter och centralt placerade administratörer blir konsekvensen (ibid.; Karlsson 2000). Risken ökar då, som tidigare påtalats, att utvärderingsinstrumentens kriterier kommer att ersätta målen för verksamheten (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991) och därmed styrs verksamheten ”bakvägen” i allt för hög grad. Ett annat fenomen som uppmärksammats av Dahler-Larsen (1998) är att utvärderingar tenderar att utvecklas till ritualer där man vet vad som ska utvärderas och hur utvärderingar ska gå till, men inte varför och vad utvärderingarna sedan ska användas till. Att nyttan med utvärderingar överbetonas utan att man riktigt tagit ställning till varför de ska göras (Karlsson Vestman, 2011).

Enligt Åsén och Vallberg Roth (2012) kan man se tendenser till en glidning i den skandinaviska utvärderingstraditionen från den verksamhetsinriktade och mot en anglosaxisk tradition av mer individinriktade utvärderingar. Till exempel har man i både Danmark och Norge prövat obligatoriska nationella språktest för treåringar. I och med att läroplanen i Sverige reviderats (Lpfö98/10) kan man också här se ett ökat intresse för bedömningar av individuella barns lärande och utveckling. Detta har även visat sig i forskning om individuella utvecklingsplaner. Vallberg Roth och Månsson (2006; 2008) har under flera år studerat och skrivit artiklar som granskat användningen av individuella utvecklingsplaner, IUP, främst i förskolan och grundskolans tidigare år. I de senare artiklarna har de följt upp tidigare studier genom att studera ifyllda utvecklingsplaner i fyra kommuner. I vissa fall tenderade omdömena om barnen att bli betygsliknande och det i strid med att enskilda barns resultat inte ska utvärderas och bedömas. I andra fall innehöll planerna värderingar av barns personliga egenskaper i strid med de allmänna råden för

den individuella utvecklingsplanen (Skolverket, 2005b). Bedömningarna var snarast bakåtblickande och få innehöll framåtsyftande planer. I planerna utelämnas sammanhang och de förutsättningar som finns i förskolan (Elfström, 2005; ibid.). Detsamma gäller vid testning och kartläggning av barn (Pramling-Samuelsson, 2010). I en studie om förskollärare som använde pedagogisk dokumentation (Bjervås, 2011) framkom däremot att barnen i hög grad bedömdes i relation till vad verksamheten erbjöd, och därför förordar Bjervås pedagogisk dokumentation som formativ bedömning där individen ses om en del av ett sammanhang. Dessa tendenser gör att Åsén och Vallberg Roth (2012) efterlyser forskning som problematiserar bedömningsbegreppet, formativ och summativ bedömning i relation till förskolans verksamhet. De efterlyser också forskning som kan utveckla kunskaper kring hur man kan bedöma en förskolas kvalitet utan att använda fastställda kriterier för vad barnen ska kunna i en viss ålder.

Nationella utvärderingar av förskolan i Sverige

Skolverket har gjort två nationella utvärderingar av förskolan, efter reformen 1998 då läroplanen för förskolan infördes. Den första, *Förskola i brytningstid* (Rapport 239:2004) genomfördes 2002-2003 och den andra, *Tio år efter förskolereformen* (Rapport 318:2008) genomfördes 2007. I dessa utvärderingar har läroplansmålen följts upp genom frågor om kommunernas ramar och resursfördelning, hur de övergripande målen tolkas och tillämpas i verksamheten samt genom frågor kring likvärdighet över landet.[20] Sådana studier av samspelet mellan struktur, process och resultat är annars något som är sällsynt inom förskoleområdet i Sverige (Haug 2003). Av särskilt intresse för denna avhandling är de frågor som studeras och som rör utvecklingen av utvärderingspraktiker kring kvalitetsredovisningar, liksom arbetet med individuella utvecklingsplaner, pedagogisk dokumentation och andra bedömningsverktyg som används på de enskilda förskolorna.

Kommunernas utvärderingspraktik

Decentraliseringen av förskolans organisation är mycket långtgående, enligt Skolverkets båda utvärderingar (2004; 2008). I de allra flesta kommuner är ansvar och befogenheter inom en rad viktiga områden utlagt på de enskilda enheterna och de allra flesta beslut rörande verksamheten tas på enheten eller den enskilda förskolan. De nationella utvärderingarna synliggör också att det vuxit fram en alltmer utbredd utvärderingspraktik runt förskolan, både på kommunal och på lokal nivå efter beslutet om obligatoriska kvalitetsredovis-

[20] Båda utvärderingar omfattade en enkät till alla Sveriges kommuner, samt fallstudier med intervjuer i slumpvis utvalda kommuner av olika karaktär.

ningar[21]. På den lokala nivån ute på förskoleenheterna pågår en rad olika utvärderingsformer som bildar underlag för kvalitetsredovisningarna.

> Utvärderingen visar att förskolan befinner sig i en brytningstid där en tidigare tradition – byggd på bedömningar av hur verksamheten utvecklats som helhet – möter nya krav på att synliggöra resultat och tydligare kunna bedöma måluppfyllelse i relation till enskilda mål och målområden. I detta sammanhang blir bedömningar av barns utveckling allt oftare en utgångspunkt för att värdera verksamhetens kvalitet. (Skolverket, s 175)

I den första utvärderingen, som Skolverket redovisade 2004, tog cirka hälften av kommunerna initiativ till egna utvärderingar av förskolan i relation till kommunens egna skolplaner. Då fanns få tecken på att kommunerna använde förskolornas utvärderingar som grund för förändringar i nästa års verksamhet eller för förändringar i verksamhetsplaner och skolplaner. Den senare utvärderingen, som redovisades 2008, visade dock att allt fler kommuner regelbundet initierar utvärderingar som följer upp de kommunala skol-/förskoleplanerna[22] och att det i flertalet av dessa kommuner pågår ett omfattande uppföljningsarbete kring dessa kvalitetsredovisningar särskilt när det gäller kommunens prioriterade mål. De ledningsansvariga beskrev nu mer utförligt hur de använde förskolornas kvalitetsredovisningar och lokala utvärderingar som underlag för sin övergripande planering och att politiker tog del av redovisningarna. Politiker och tjänstemän har också blivit mer aktiva när det gäller att styra över vilka utvärderingsmetoder och bedömningsverktyg som förskolorna i deras kommuner ska använda.

Förskolornas utvärderingspraktik

Inom ramen för den nationella utvärderingen 2004 gjordes också en metautvärdering av den forskning som gjorts i Sverige om utvärdering av förskolan under åren 1998-2001 (Haug 2003). Där framhålls att utvärderingar av verksamheten i förskolan skulle bli mer användbara om de försökte studera samband mellan strukturer, processer och resultat, istället för att bara inrikta sig på strukturella och processuella faktorer var för sig. Forskningen, menar Haug, tyder på att både process- och resultatkvalitet i stor utsträckning är personberoende, men att det behövs mer forskning för att få vidgad kunskap om vilka faktorer som samspelar. Från tidigare forskning på andra områden vet man att institutionella traditioner, externa förväntningar, fysisk organisation och tid är faktorer som verkar inom detta handlingsutrymme. Han frågar

[21] Förordningen infördes 20060101, vilket innebär att varje kommunalt driven förskola ska upprätta en skriftlig kvalitetsredovisning som ett led i den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen av verksamheten.

[22] De flesta kommuner hade en gemensam skolplan för både förskola och grundskola. Undantaget är storstadskommuner som oftare hade olika planer för de skilda verksamheterna.

också om personalen i förskolan har tillräcklig utbildning för att göra tillräckligt djupgående analyser. Han föreslår att en forskningsuppgift skulle kunna vara att utveckla kunskaper om vad som bestämmer hur det existerande handlingsutrymmet, nationellt, kommunalt och lokalt på den enskilda förskolan blir utnyttjat. Haug lyfter även fram studier som visat att när pedagoger får tillgång till nya teoretiska perspektiv, som exempelvis postmoderna teorier, ges nya möjligheter att förstå och uppleva det handlingsutrymme som finns, vilket gör att man kan utnyttja det på ett nytt och annat sätt. Hans slutsats är att de kommunala och lokala utvärderingar som gjorts fram till 2001, i väldigt ringa omfattning gav ny kunskap om förskolan. Han skriver:

> Om den kunskap som forskningen tagit fram ska vara av värde för hela förskoleverksamheten går en viktig utmaning ut på att koppla samman forskning och utvärdering på sådant sätt att utvärderingen gradvis tar sig an och tar hänsyn till den kunskap som forskningen kan bidra med. (Haug, 2003, s 101)

I den första skolverksutvärderingen från 2004 sägs att utmärkande för förskolan är att hela arbetslaget/alla involveras i utvärderingen. Den i särklass vanligaste utvärderingsformen var genom samtal vid avdelningens veckoplanering samt att terminsplaneringen utvärderades vid terminens eller läsårets slut. En mindre grupp av förskolor gjorde utvärderingar i relation till mål eller planer. Några få involverade barnen i utvärderingen. Föräldrarnas delaktighet skedde mestadels i form av enkäter. Dessa enkäter riktades mot verksamheten som helhet och om föräldrarna var nöjda med densamma. Många av pedagogerna menade att de fick daglig utvärdering av sin verksamhet genom samspelet med barnen i vardagen samt genom den dagliga kontakten med föräldrarna (Skolverket, 2004). Men det fanns också exempel på att förskolor börjat utvärdera barnens prestationer i relation till uppnåendemål genom individuella utvecklingsplaner och/eller lokala mål i skolplaner, något som utvärderarna menade stred mot läroplanens intentioner. I rapporten uppmärksammades också att många lokala arbetsplaner innehöll en blandning av ”strävansmål” och ”uppnåendemål”, vilket tyder på svårigheter att skilja de två målnivåerna åt. Utredarna skriver:

> Att utvärdera strävansmålen genom att observera och dokumentera enskilda barn är vanligt förekommande i fallförskolorna. I vissa fall blir barnens utveckling en mätare på verksamhetens kvalitet, vilket är tveksamt i förhållande till läroplanens skrivningar om att det enskilda barnets resultat inte ska utvärderas i förskolan. (Skolverket, 2004, s 174)

När nästa utvärdering genomfördes (Skolverket, 2008) visade den att de självgranskande och utvärderande aktiviteterna hade ökat och blivit ett vanligare inslag i förskolan. Den senare skolverksutvärderingen visade dock att det fortfarande var vanligt med utvärderingar veckovis kring den vardagliga veckoplaneringen. Därutöver gjordes utvärderingar av handlingsplaner och

förbättringsområden i kvalitetsredovisningarna och olika projekt- eller temaarbeten var också exempel på lokalt initierade utvärderingar som tillkommit. Allt detta ingick sedan i de större utvärderingar som gjordes i slutet av varje termin och som sedan också låg till grund för den numera obligatoriska årliga kvalitetsredovisningen. På flera förskolor berättade rektorer och personal att de använde portfolio och annan pedagogisk dokumentation som underlag för sina utvärderingar. En pedagog förklarade: ”Genom portfoliepärmarna får man verkligen en bild utav barnen, det tycker vi är en verklig hjälp när vi utvärderar” (Skolverket, 2008 s 68).

Många av de intervjuade pedagogerna beskrev hur de blivit bättre och bättre på att skriva mål som går att utvärdera och hur de använde utvärderingen för att förändra och utveckla nästa års verksamhet i barngruppen på den egna förskolan. Det muntliga samtalet hade kompletterats med ett stort antal skrivna dokument. Många pedagoger vittnade om att detta arbete tog mer och mer av deras tid i anspråk. Samtidigt som många också menade att det pedagogiska arbetet blivit tydligare och att det blir mer synligt vad de gör i verksamheten, genom att det finns dokumenterat i skrift vad som är bra och vad som eventuellt behöver utvecklas. Detta gäller dock inte bara för verksamheten utan också i hög grad för de enskilda barnen, skriver utredarna. En slutsats som utredarna drar är att den obligatoriska kvalitetsredovisningen förutsätter ett antal utvärderingar som underlag till detta arbete.

Bruket av individuella utvecklingsplaner

I den första skolverksutvärderingen (Skolverket, 2004) konstaterades också att en tendens i förskolans utveckling var ökat fokus på barns individuella utveckling, i strid mot läroplanens intentioner. Några kommuner hade till och med infört kommunala uppnåendemål även för förskolebarnen. Ett uttryck för detta var att många förskolor börjat upprätta individuella utvecklingsplaner, ibland på eget initiativ, men lika ofta i enlighet med kommunala beslut. I dessa planer fanns ofta individuella mål för det enskilda barnet. Kommunerna föreskrev bruket av IUP i sina förskole-/skolplaner, trots att det inte fanns något krav i gällande regelverk.[23] I den andra skolverksutvärderingen[24], där studien genomfördes 2007, hade andelen kommuner där man hade centralt fattade beslut om att införa individuella utvecklingsplaner i alla förskolor ökat markant. Från att en knapp tiondel av kommunerna hade sådana beslut 2002 när första undersökningen gjordes, till att hälften av landets

[23] Från den 1 januari 2006 finns beslut om att alla elever i grundskolan ska ha en individuell utvecklingsplan. I samband med beslutet klargjorde Skolverket i ett PM att förskolan inte är skyldig att upprätta IUP och att föräldrar måste ge sitt samtycke om sådana planer upprättas för deras barn (Skolverket: PM 20060615).

[24] Utvärderingen bestod denna gång av en kommunenkät till samtliga kommuner, samt en fallstudie med intervjuer i sex kommuner. Materialet insamlades under 2007.

kommuner infört det år 2007. I storstadsregionernas kommuner fanns beslut i två tredjedelar av dessa.

När den första skolverksutvärderingen publicerades tycks dock en debatt ha startat som påverkat diskussionerna ute i kommunerna. Det avspeglas i att många ledningsansvariga, i den senaste utvärderingens kommunenkät, lämnat egna kommentarer om hur de individuella utvecklingsplanerna ska användas. De kan till exempel stå: ”IUP skall i första hand ta upp hur förskolan arbetar med målen för att stödja barns utveckling. Barnet skall inte bedömas” (Skolverket, 2008 s 73). De kommuner som inte har beslut använder dock liknande argument ”Eftersom förskolan inte har uppnåendemål kommer vi inte att införa IUP i vår kommun” (ibid.).

I rapporten poängteras att bedömningar av barn inte är något nytt. Det nya är att skriva ner och upprätta officiella dokument som blir allmän handling (Skolverket, 2008), vilket innebär att vem som helst kan begära att få ta del av den utan att uppge något skäl. Det som också är nytt är att fler aspekter av barnen uppmärksammas. Kreativitet, empati, initiativförmåga, nyfikenhet och självständighet är bara några exempel som finns redovisade i utvärderingsmaterialet[25]. De två vanligaste bedömningsområdena är social utveckling och språkutveckling, följd av motorisk utveckling. En tredjedel av kommunerna uppgav att det fanns centralt utarbetade mallar för att genomföra bedömningarna.

Pedagogerna uppfattar det som en grannlaga uppgift att balansera de omdömen man gör och att uttrycka sig på ett sådant sätt att det inte blir bedömningar av det enskilda barnets resultat. De intervjuade pedagogerna i de undersökta kommunerna, är oftast väl medvetna om att förskolan endast har mål att sträva mot och har diskuterat detta i sina arbetslag, och då särskilt i anslutning till att de blivit ålagda att arbeta med individuella utvecklingsplaner (ibid.). Denna medvetenhet uppvisar också ledningsansvariga och rektorer/förskolechefer. I en fallkommun hade förvaltningen utarbetat riktlinjer för utvecklingssamtal och utvecklingsplaner, för att förtydliga att det är verksamheten som ska utvärderas och inte barnen som ska bedömas. Mot bakgrund av detta kan det vara överraskande att användningen av diagnos- och bedömningsmaterial i förskolan ökar. En ökning som märks i både i Skolverkets utvärdering och i dess inspektioner.

Diagnos- och bedömningsmaterial

Då det visade sig i den första utvärderingen att fokus på det enskilda barnets utveckling resulterat i att diagnos- och bedömningsmaterial börjat användas för att bedöma barn inom olika områden, följdes denna tendens upp i den andra utvärderingen. Den kommunenkät som då genomfördes visade att diagnos- och bedömningsmaterial för att följa barns språkutveckling var det

[25] Uppgifterna kommer från den kommunenkät som ingick i utvärderingsmaterialet i skolverksrapporten.

material som användes i flest kommuner[26], följt av material för att följa barns sociala utveckling. Andra områden som nämns är läsutveckling och matematisk utveckling[27]. De områden som bedömdes på detta vis hade oftast koppling till prioriterade utvecklingsområden i skol/förskoleplaner. I många kommuner fanns även centrala beslut om att alla förskolor ska använda ett särskilt bedömningsmaterial. Detta gäller till exempel ett material för att observera barns språkutveckling TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling)[28].

Trots att det fanns en ökad medvetenhet om att inte bedöma och utvärdera enskilda barns prestationer, bedömdes i praktiken de enskilda barnen i allt större utsträckning och på fler och fler områden, i syfte att utvärdera verksamheten och dess kvalitet. Till grund för kvalitetsredovisningarna ligger således bedömningar av enskilda barns förmågor, intressen och resultat, som en ledningsansvarig säger: ”Vi har infört kunskapskontroller i förskolan /…/det vi gör är att vi mäter om vår verksamhet fullföljer sitt uppdrag” (citat ledningsansvarig, Skolverket, 2008 s 81).

Dokumentation genom portfolio och pedagogisk dokumentation

I kommunenkäten angav också ett flertal kommuner att de istället för – eller som ett komplement till – individuella utvecklingsplaner använder pedagogisk dokumentation eller portfolio för att dokumentera barns lärande. Dokumentationen var av skilda slag, men vanligast var att pedagogerna upprättade pärmar s.k. portfolios för varje barn där man kan följa barnens utveckling under åren i förskolan. Pärmarna brukade innehålla fotodokumentation, intervjuer, barnens teckningar och andra dokument som beskriver barnets utveckling och lärande under fasta rubriker. Rubrikerna som till exempel; ”jag själv, min familj, vad jag kan (eller har lärt mig) och mina kamrater”, är vanliga. Många uppgav att de tog med barnens pärmar vid utvecklingssamtalen med föräldrarna och använde dem som underlag när de gjorde utvärderingar. Som en pedagog säger: ”Genom portfoliepärmarna får man verkligen en bild av barnen, det tycker vi är en verklig hjälp när vi utvärderar” (citat pedagog, Skolverket, 2008 s 68). De användes också i vardagen för att visa vad barnen gjort. Det var också vanligt att man gjorde utställningar med dokumentation om olika situationer i form av foton, tillsammans

[26] I 60% av kommunerna använde alla eller flertalet förskolor diagnos- eller bedömningsmaterial för språkutveckling och i 56 % för att följa barns sociala utveckling, dessutom testades barns läsutveckling genom LUS i ca 30% av kommunerna.

[27] Andra material för bedömning som nämns i enkäterna är för motorisk utveckling, relationsutvecklingsschema (RUS), barnobservationer, dokumentation, portfolio, Kontrollerad teckningsiakttagelse (KTI) och BVC Psykologstest.

[28] Mycket förenklat innebär TRAS att man ett par gånger om året observerar varje enskilt barn när det gäller områdena: språkligt social utveckling, ord (uttal och produktion), meningsbyggnad) samt språkförståelse och språklig medvetenhet. Ett schema med ålderskategorier från två till fem år fylls i för varje observationstillfälle.

med skriftliga kommentarer och beskrivningar, för att visa föräldrar den dagliga verksamheten. Detsamma gäller en nyare form av dokumentation med en dator som är centralt placerad och som visade bildspel med aktuella händelser.

Eftersom pedagogisk dokumentation lyftes fram i förordet till Lpfö98 och i förarbetena till läroplanen (SOU 1997:157), som ett viktigt redskap när det gäller att granska och synliggöra den egna verksamheten, kommenteras detta i rapporten. Kommunenkäten visade att 56 % av kommunerna hade valt att prioritera pedagogisk dokumentation i sitt arbete med kompetensutveckling. Det kan dock finnas olika tolkningar av vad som menas med pedagogisk dokumentation och en del sätter likhetstecken mellan att dokumentera och att göra portfolios. I rapporten sägs att ”den pedagogiska dokumentation syftar till att synliggöra dels barnen och verksamheten, dels att utvärdera sammanhangets och miljöns betydelse för barns lärande, lek och samarbete” (Skolverket, 2008 s 102). Vidare skrivs i rapporten att den pedagogiska dokumentationen kan ses som ett kollektivt utvärderingsinstrument och att den därmed skiljer sig från portfolio och individuella utvecklingsplaner, vilka riktar sig mot individen. I rapporten konstateras också att det blivit vanligare, jämfört med förra utvärderingen, att dokumentationen ligger till grund för gemensam reflektion bland personalen, d.v.s. att dokumentationen blir använd som en pedagogisk resurs.

Sammanfattning

I Skolverkets andra utvärdering framträder en komplex och delvis motstridig bild. Å ena sidan tycks en allt mer omfattande och nyanserad praktik kring utvärdering vuxit fram, där flera utvärderingsmodeller används både på kommunal, men framförallt på lokal nivå i den svenska förskolan i linje med intentionerna i förskolereformen. Fler och fler förskolor har anammat kraven på att verksamheten skall utvärderas i förhållande till de uppställda målen i läroplanen. Kvalitetsutvärderingarna används också allt oftare som underlag för utveckling av verksamheten enligt personalens och ledningsansvarigas utsagor. Med hjälp av pedagogisk dokumentation har många förskolor synliggjort verksamheten och barns lärande insatt i ett sammanhang där barngruppen, miljön och pedagogernas förhållningssätt har betydelse. Å andra sidan lyfter den andra utvärderingen fram att det samtidigt finns flera resultat som pekar i en helt annan riktning:

> Förskolan har fått en ökad betydelse som skolförberedande, uppdraget har blivit snävare med en större betoning på språkutveckling. Barns utveckling, prestationer och färdigheter kartläggs och bedöms i ökad omfattning. Denna utveckling ligger knappast i linje med reformens intentioner och bryter mot den läroplanstradition som i OECD-sammanhang betecknas som den nordiska och där Sverige lyfts fram som ett föredöme. (Skolverket, 2008 s 104)

Detta citat tyder på att en förändrad syn på den svenska förskolans uppdrag hos personal i förskolan och på förvaltningsnivå i kommunerna, börjat få fäste. Man kan fråga sig om det är ett tecken på att den uttalade målstyrningen, övergår alltmer i resultatstyrning, precis som vissa kritiska forskare talat om när det gäller skolan.

Avslutande reflektioner inför avhandlingens två empiriska studier

Denna genomgång, analys och diskussion kring de förväntningar och krav som läroplansreformen från 1998 ställt på verksamma inom förskolan, är tänkt som en bakgrund till avhandlingens två empiriska studier. Krav som handlar om att dokumentera och följa upp vad som sker i förskolans praktik för att få underlag för utvärdering och redskap för att utveckla och förändra verksamheten. Genom att också anknyta till de båda utvärderingar som Skolverket gjort efter att reformen genomfördes, synliggörs ett dilemma kring hur och med vilka metoder dokumentation, uppföljning och utvärdering ska ske och vad som ska bli föremål för dokumentation och uppföljning, bland både kommunföreträdare och personal i förskolan. Syftet med de två följande empiriska studierna är att undersöka vilka frågor relaterade till läroplanens uppdrag om dokumentation, uppföljning och utvärdering som blir möjliga att få kunskap om genom användandet av två olika dokumentations- och uppföljningsverktyg, individuella utvecklingsplaner respektive pedagogisk dokumentation. Det är två helt olika former för dokumentation och uppföljning som har olika utgångspunkter och teoretiska perspektiv och svarar därför på skilda frågor. En frågeställning som undersöks är hur de kan relateras till förväntningar om att utveckla förskolans pedagogiska verksamhet som en del av ett systematiskt kvalitetsarbete.

Del 3 Bakgrund II
Studien om individuella utvecklingsplaner

Inledning

Detta kapitel i avhandlingen bygger på en intervjustudie om individuella utvecklingsplaner som redovisats i licentiatuppsatsen *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan,* (Elfström, 2005). Licentiatstudien utmynnade i flera frågor som blev grunden för det fortsatta avhandlingsarbetet och på så sätt bildar den en bakgrund till avhandlingens huvudstudie. Här kommer således framställningen att redovisa endast de av studiens resultat som är av intresse för föreliggande avhandlings övergripande frågor. För den som vill ta del av hela studien och dess resultat hänvisas till licentiatuppsatsen. Ett annat skäl för att återkomma till denna studie är att studiens resultat tangerar frågor som fortfarande är aktuella i förskolan särskilt med tanke på den reviderade läroplanens, Lpfö98/10, skrivningar kring det systematiska kvalitetsarbetet, kring uppföljning och utvärdering och där dokumentation och analys av barns utveckling, lärande och förändrade kunnande ska bilda utgångspunkt för verksamhetsutveckling. Det har visat sig att många verksamma i förskolan, både i den lokala förskolan och på förvaltningsnivå i kommunerna, haft svårt att tolka vad som ska bli föremål för utvärdering, samt hur dokumentation, uppföljning och kvalitetsarbete ska gå till för att den förväntade utvecklingen av det pedagogiska arbetet ska komma till stånd. Både i de utvärderingar som Skolverket gjort, 2004 och 2008 efter införandet av läroplanen, liksom i senare Skolinspektionsrapporter (2012) finns frågor om hur den dokumentation, uppföljning och bedömning som görs används i planering och utvärdering i förhållande till verksamhetens innehåll, organisation och genomförande. Frågor om vilka teoretiska grundantaganden och centrala begrepp som dessa dokumentations-, uppföljnings och utvärderingsverktyg bygger på blir lika aktuella att ställa till både nya och redan existerande bedömningsverktyg för att kunna granska deras konsekvenser för barns utveckling och lärande.

Bakgrund och frågeställningar

När studien om individuella utvecklingsplaner gjordes var syftet att undersöka vilka behov och syften dessa planer ansågs svara mot genom att undersöka vilka syften, vilket fokus och innehåll som kunde utläsas i arbetet med individuella utvecklingsplaner. Ett annat syfte var att undersöka vilka föreställningar om barn, kunskap och lärande som kom till uttryck i olika former

av individuella utvecklingsplaner och sätta dem i relation till läroplanens mål och intentioner samt lyfta fram vilka frågeställningar som skulle kunna vara viktiga att reflektera över i arbetet med individuella utvecklingsplaner. I följande avsnitt i avhandlingen behandlas endast IUP-studiens resultat vad gäller syfte, fokus och innehåll i arbetet med IUP, samt vilka föreställningar om barn, lärande och kunskap som framträder i samtal och dokument. Detta resultat har till stor del legat till grund för de övergripande frågor som undersöks i föreliggande avhandling. Dessa frågor är:

- Vilken sorts kunskap produceras genom användandet av individuella utvecklingsplaner som grund för verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan?
- Hur styrs kunskapsproduktionen av de grundantaganden och de centrala begrepp som individuella utvecklingsplaner vilar på?

Studiens bakgrund

När intervjustudien genomfördes under oktober 2001 - februari 2002, var individuella utvecklingsplaner (förkortat IUP) ett relativt nytt utvärderingsverktyg, som hade börjat användas i förskolan. En tiondel av landets kommuner hade dock redan fattat politiska beslut i sina skolplaner[29] om att införa individuella utvecklingsplaner (IUP) för alla barn och elever, både i förskolan och i skolan. I andra kommuner fanns liknande beslut på förvaltningsnivå och även enskilda förskolor och skolor hade på egen hand infört IUP på sin enhet. Stockholmsenheten på Skolverket (senare Myndigheten för skolutveckling) uppmärksammade detta, då de mötte många frågor kring syfte och innehåll i de individuella utvecklingsplanerna i sina utvecklingsdialoger ute i kommunerna. Frågorna gällde hur de skulle användas. Det rådde även oklarhet bland verksamma lärare och förskollärare om ifall de kommunala politiska besluten var bindande för dem att följa, då det ännu inte fanns några nationella beslut om IUP[30]. Många frågor handlade också om vilken sekretess som gällde och om planerna skulle ses som offentliga handlingar.

I inledningen av mitt uppsatsskrivande kom jag i kontakt med Skolverkets Stockholmsavdelning och blev tillfrågad om att under några månader göra intervjuer med verksamma lärare i både förskolans och skolans tidigare år, eftersom frågor om individuella utvecklingsplaner aktualiserats i deras arbete med kommunerna. Intervjuerna genomfördes därför som ett expertuppdrag på halvtid för Skolverkets Stockholmsenhet. Utgångspunkten för uppsatsen var att belysa individuella utvecklingsplaner som ett utvärderingsverktyg i förskolan och licentiatuppsatsen planerades utifrån detta, eftersom

[29] Enligt uppgifter i Skolverkets nationella utvärdering *Förskola i brytningstid* (2004). Många kommuner i landet hade gemensamma skolplaner för förskola och skola.
[30] Beslut kom först 2006, för grundskolan, men inte för förskolan.

kravet på det systematiska kvalitetsarbetet ännu inte formulerats som ett uppdrag för förskola och skola[31].

Efter att studien genomfördes och publicerades 2005 har det tagits flera politiska beslut som påverkat både debatt, utbredning och bruk av individuella utvecklingsplaner (Skolverket, 2008). Debatten om att införa individuella utvecklingsplaner som startade i början på 2000-talet resulterade i ett regeringsbeslut om att varje elev i grundskolan, den obligatoriska särskolan, specialskolan och sameskolan ska ha en individuell utvecklingsplan från och med den 1 januari 2006[32]. Dessa beslut rörde inte förskolan. Skolverket gjorde en skrivelse där de förtydligade att förskolor inte kan ”mot föräldrarnas önskan upprätta individuella utvecklingsplaner”[33]. Beslutsfattarna undantog förskolan på grund av att det inte finns mål att uppnå och att förskolan är frivillig samt att barnen kan vistas där under olika lång tid. Samma skäl som låg till grund för att man inte införde mål att uppnå, utan bara mål att sträva mot för verksamheten i förskolans läroplan. Trots detta har det funnits ett stort antal kommuner där man haft centralt fattade beslut som föreskriver att förskolor ska upprätta individuella utvecklingsplaner för alla barn. 2007 fanns sådana beslut i över hälften av landets kommuner och i kommunerna i storstadsregionerna fanns beslut i två tredjedelar av dessa (Skolverket, 2008). Därefter har antalet kommuner där individuella utvecklingsplaner, enligt kommunala beslut är obligatoriska, sjunkit. Istället har en mängd olika bedömningsverktyg som riktas mot det enskilda barnet börjat användas i allt större utsträckning, en ökning som Skolverket uppmärksammat i sina inspektioner (Skolverket, 2008).

Den 1 juli 2011 trädde både en ny skollag och en revidering av förskolans läroplan (Lpfö98/10) i kraft. I den reviderade läroplanen poängteras att det fortfarande är mot verksamheten och inte mot barnen som utvärderingar ska riktas. Målen i förskolan är fortsatt riktade mot vad förskolans verksamhet ska erbjuda barnen formulerade som mål att sträva mot.

Individuella utvecklingsplaner – innehåll och resultat

De individuella utvecklingsplanerna för varje barn fylls i tillsammans med föräldrarna under utvecklingssamtalen. Arbetet för personalen i förskolan innefattar dock flera förberedelser innan samtalen äger rum samt vad som händer efteråt, d.v.s. hur praktiken i förskolan påverkas. Två olika dokument används i arbetet med IUP. Ett dokument utgörs av den blankett som utgör själva utvecklingsplanen. Men dessförinnan används en checklista som fun-

[31] Krav på ett systematiskt kvalitetsarbete kom i och med Prop. 2004/05:11 *Kvalitet i förskolan*.

[32] Ändring av Grundskoleförordningen, SFS 2005:179, Kap 7, 2 §. Skolverket gav ut *Allmänna råd och kommentarer: Den individuella utvecklingsplanen*, 2005b.

[33] Skrivelse (PM) från Skolverket daterad 2006-06-15.

gerar som samtalsunderlag, en lista med punkter eller frågor som ska besvaras kring varje barn innan samtalen sker. Intervjustudien visade att ibland fanns endast en checklista med punkter, ibland var samtalsunderlaget mer utformat som ett flersidigt frågeformulär.

Beskrivning av materialet

Förutom de tolv intervjuerna som genomfördes i studien, samlades blanketter och checklistor/samtalsunderlag in. I mitt material finns 13 olika blanketter för individuella utvecklingsplaner och 12 olika slags checklistor eller samtalsunderlag som hör ihop med dem. Sex dokument kommer från förskolor där jag gjort intervjuer och sju från en stadsdelsövergripande arbetsgrupp i en av kommunerna. Flera av dem jag intervjuade använde sig av samma dokument, i en kommun använde alla förskolor samma material. De samtalsunderlag/checklistor som samlades in i studien, var i de flesta fall omfattande och innehöll 10-15 frågeområden eller rubriker, i några fall med ingående frågeställningar och många underrubriker. Hälften av utvecklingsplanerna hade samma utformning som checklistan. De andra sju blanketterna för själva utvecklingsplanen, var mycket kortfattade med bara några få frågeställningar. Frågorna kunde formuleras på följande sätt: ”Vad har hänt sen föregående samtal? Mål/ nya mål? Hur ska förskolan stödja barnet att nå målen? Hur ska ni som föräldrar stödja barnet för att nå målen?” Eller: ”Vilka förmågor, kompetenser, behov och intressen ska stimuleras och stödjas? Vilka insatser behövs? När ska det ske? Eventuella insatser från föräldrarnas sida?” Av den anledningen riktades analyserna mot de mer omfattande checklistorna/samtalsunderlagen.

Analys checklistor/samtalsunderlag

För att få en uppfattning om vilka områden som togs upp i checklistor/samtalsunderlag gjordes en genomgång och analys av samtliga checklistors rubriker och frågeområden. Då utkristalliserades tre huvudområden, som grupperades under tre rubriker:

1. Utvecklingsområden relaterade till utvecklingspsykologisk teori
2. Läroplansinriktade kunskapsaspekter
3. Dagliga inslag i förskolans vardag

1. Utvecklingsområden relaterade till utvecklingspsykologisk teori.

När det gäller det första frågeområdet som relaterar till utvecklingspsykologisk teori, framkom vid genomgången av checklistorna att motorik var den punkt som kommer upp i samtliga underlag, följd av språk/språkutveckling som förekommer på 11 av 12 underlag. Därefter kommer social och emotionell förmåga/beteende/utveckling som på ett eller annat sätt nämns i 10 respektive 9 underlag. Lek har en egen rubrik på fyra underlag och koncent-

ration som rubrik finns på fem. Intellektuell/kognitiv utveckling finns som rubrik på två stycken och perceptuell förmåga på en. På en del listor finns bara rubrikerna, medan det på andra kan finnas många följdfrågor.

2. Läroplansinriktade kunskapsaspekter

Det andra frågeområdet rör läroplansinriktade kunskapsaspekter och den rubrik/frågeställning som förekommer flitigast är: ”Nyfikenhet och lust att leka och lära”. Den finns med på sex underlag. Under den rubriken finns ofta många följdfrågor om barnets intressen. Vad det tycker om att leka, hur det visar sin lust att leka och lära, om barnet är intresserat av att lära sig nya saker. De kan vara formulerade på följande sätt: ”Förmåga att leka och lära? Hur visar barnet sin nyfikenhet och sin vilja att utforska sin omgivning?” Andra rubriker är ”matematik/logisk-matematisk förmåga”, som finns på två underlag och ”naturvetenskap” på två. Olika varianter på skapande och andra uttrycksformer finns på ett vardera. På två underlag frågas efter ”lära att lära” och att kunna reflektera över sig själv/beskriva sig själv.

3. Dagliga inslag i förskolans vardag

Det tredje frågeområdet rör framför allt variabler som hör till dagliga inslag i förskolans vardag. Det är ofta formulerat som frågor som börjar med ”Hur fungerar barnet vid…?” ”Hur fungerar barnet vid utelek/utevistelse?” Den frågan finns representerad på fem underlag. ”Hur fungerar barnet vid hämtning och lämning?”, och samma fråga kring matsituationen finns med på fyra underlag. Andra områden som tas upp är vuxenledda aktiviteter, samling, personlig hygien, vardera på tre underlag, samt av- och påklädning och vila på två.

Utöver dessa tre områden finns rubriker, som står för sig själva och som jag inte kunnat placera in under något av områdena. På tre underlag ställs frågan: ”Hur och när trivs barnet i förskolan?” En annan fråga är: ”Vilka positiva egenskaper har barnet?” Och: ”Vilka är barnets förmågor?”

Samtalsunderlagens/checklistornas utformning

Efter att ha analyserat vilka områden som representerades i checklistor/samtalsunderlag, gjordes en analys i förhållande till listornas utformning och eventuella koppling till läroplanen, vilket resulterade i en uppdelning i två huvudgrupper. I ett första steg delades dock detta material upp i tre grupper som betecknades A, B, C. Grupp A innehöll fyra underlag som inte alls visar spår av att en ny läroplan kommit och som, precis som i en tidigare studie av Christina Gars (2002). Frågeområdena rör i stort sett bara dagliga rutiner och aktiviteter samt tar upp språk och motorik. Grupp B bestod av fem underlag. Dessa utgår mer från utvecklingsområden och tar upp några

rutinsituationer och hänvisar i tre fall till läroplanen och har med något eller några kunskapsområden. I nästa steg slogs grupp A och B samman till en huvudgrupp bestående av sammanlagt nio stycken checklistor/samtalsunderlag. I den här första huvudgruppen handlade frågeområdena till exempel om barnens motoriska, språkliga, sociala, emotionella, perceptuella och logiskt-matematiska utveckling/förmåga. Dessa innehöll också frågor om hur barnet anpassar sig till/fungerar i de dagliga aktiviteter som förekommer i förskolan, på ”förskolespråk” ofta kallat rutinsituationer, det som man måste göra varje dag, som att äta, vila/sova, klä på och av sig, sköta sin hygien, men också leka ute och inne, vara med i planerade aktiviteter/lekar och under ”fri lek”, d v s när man får välja själv vad man vill sysselsätta sig med. Pedagogerna talade i samband med dessa underlag om att barnen följde utvecklingen och att deras beteende var åldersrelaterat och adekvat för åldern.

I den andra huvudgruppen, innehållande uteslutande de tre dokumenten i grupp C, framkom en annan bild av barnen. Här utgår checklistorna från läroplanen och man hänvisar till läroplanen i texten. Två av dessa underlag följer också läroplanens rubriksättningar: normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande och förskola och hem, som rubriker för de olika frågeområdena. Här samsas utvecklingsområden med kunskapsområden och dagliga rutiner och aktiviteter. Det är egentligen inte vilka frågeområden som finns med på dessa samtalsunderlag som skiljer så mycket från de andra två grupperna utan mer hur frågorna ställs. Alla tre underlagen utgörs av ett flersidigt frågeformulär med många detaljerade frågor. Här finns frågeställningar som ”Hur visar barnet sin lust att leka och lära? I vilka situationer visar barnet självförtroende? När och hur och till vem uttrycker barnet sina tankar?” Här frågades efter barnets intressen, hur det gör, vad och när det gör det. Frågeområdena handlade också om att barnen själva skulle bli delaktiga i sitt eget lärande, få syn på sin egen lärstil och vara med i beskrivandet av sin egen historia, få inflytande, men också ansvar för planeringen av sin egen utveckling.

Sammanfattning av analysen av intervjusvaren

De individuella utvecklingsplanerna kan, utifrån analyser av intervjusvaren, som handlade om syftet för arbetet och om själva praktiken runt arbetet med individuella utvecklingsplaner, sägas vara kopplade till det enskilda barnet. Man skriver de individuella utvecklingsplanerna för barnets skull (Elfström, 2005). I detta syfte ingår fyra delar som riktades i första hand till personalen i förskolan:

- Att se och beskriva barnens positiva utveckling och hjälpa dem vidare
- Att hitta barn med svårigheter tidigt/tidigare
- Att övergångarna mellan olika skolformer skulle bli bättre för det enskilda barnet/eleven

- Att alla elever ska gå ut åk 9 med godkända betyg

För intervjupersonerna var det starkaste syftet att se barnens utveckling för att kunna hjälpa, stödja och uppmuntra deras utveckling. Planerna sågs som en hjälp i att klara sitt uppdrag som pedagog och utvecklingsplanen blev då ett verktyg i första hand för personalen. Parallellt med syftet för barnets skull riktades även syftet både direkt och indirekt till barnen själva som i förlängningen uppmuntras att se sin egen utveckling. Dessutom uttrycktes ett syfte som riktade sig till föräldrarna. Det handlade om att se barnet och dess utveckling, men också om att dela ansvaret för barnets utveckling med förskolan genom att aktivt ta del i utformandet av utvecklingsplanerna och ta ansvar för en viss del av det stöd barnet behövde. Genom införandet av individuella utvecklingsplaner, kan ytterligare ett syfte synliggöras som handlade om förskollärarnas eget arbete. Förskollärarna menade att detta syfte var att synliggöra deras kunskap och kompetens och att ett arbete med IUP skulle kunna stärka förskollärarnas status.

Sammanfattningsvis kan man se det fyrdelade syftet ”för barnets skull”, som beskrivits ovan, som att det riktar sig mot fyra olika målgrupper:

- Personalen: se, följa och stödja barnets utveckling
- Barnen: se sin egen utveckling och få syn på sitt eget lärande
- Föräldrarna: bli delaktiga och medansvariga i sitt barns utveckling
- Samhället: elever som klarar åk 9 med godkända betyg så att de klarar sig på gymnasiet och blir goda samhällsmedborgare.

Övergripande sågs införandet av individuella utvecklingsplaner i första hand som omsorg om barnen - det är för barnens skull. Men ur ett annat perspektiv finns det ett samhällsintresse av att få valuta för de pengar som samhället investerat i förskola/skola samt att få välutbildade medborgare. Något som blivit allt viktigare i den globala konkurrensen och som yttrar sig i att det långsiktiga målet för arbetet med individuella utvecklingsplaner i intervjuerna ansågs vara att alla elever bör gå ut årskurs 9 med godkända betyg.

Teoretiska utgångspunkter för analysen av de individuella utvecklingsplanerna

I studien använde jag mig av ett poststrukturellt Foucault-inspirerat teoretiskt perspektiv.[34] Det gav möjlighet att utmana begrepp och dominerande diskurser (Foucault, 1980) vad gäller synen på barn, identitetsskapande, utveckling, kunskap och lärande. Begrepp och diskurser som identifierades som

[34] I denna avhandling ges en kortfattad beskrivning av intervjustudiens teoretiska perspektiv och utgångspunkter. För den som är intresserad av en mer utförlig genomgång hänvisas till licentiatuppsatsen, Elfström (2005).

centrala i arbetet med individuella utvecklingsplaner och som också kan relateras till förskolan som praktik. Det handlade om att förstå det välbekanta på ett nytt sätt och genom det få nya tanke- och analysredskap (Nordin-Hultman, 2004) i relation till införandet av förskolans läroplan (Lpfö98).

Tidigare forskning

Med hjälp av aktuell pedagogisk forskning som tog avstamp i det poststrukturella perspektivet (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Fendler, 2001; Hultqvist, 1990; Lenz Taguchi, 2000; Nordin-Hultman, 2004; Popkewitz & Bloch, 2001; Rose, 1999), blev det möjligt att i licentiatstudien undersöka centrala begrepp som identitet, utveckling, kunskap och lärande samt de grundantaganden som de vilar på. Nämnda poststrukturella forskare har undersökt vilka föreställningar om barnet och barndomen skolan och förskolan bygger på. De analyserar och problematiserar den traditionella utvecklingspsykologins dominerande ställning som pedagogisk teori och hur den påverkat praktiken i förskola och skola. I den process där utvecklingspsykologiska teorier omvandlades till pedagogiska teorier, skedde ofta förenklingar av teorierna som blev produktiva i t.ex. lärar- och förskollärarutbildningar under många årtionden och med gemensamma drag över stora delar av världen. Detta fick till följd att barnet även i pedagogiska institutioner som förskolan, setts ur ett universellt och avkontextualiserat perspektiv, ett barn som utvecklas genom naturenliga stadier oberoende av sammanhanget och var i världen det befinner sig och oberoende av kön, etnicitet och klass (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). De poststrukturella forskarna menar att utvecklingspsykologin kommit att få denna ställning genom att vara en del av den moderna vetenskapen och ett led i det moderna projektet. På 1980-talet hade en Foucault-inspirerad utbildningssociologisk och pedagogisk forskning synliggjort hur normaliseringsprocesser blir ett maktmedel som individualiserar och utövar kontroll genom att bedöma olika barns utvecklingsnivå (Bloch, 1992; Canella, 1997; Dahlberg, 1984; 1985, Rose, 1999), något som ”leder till att det blir barnet som anses behöva korrigeras, klassificeras och normaliseras eller till och med uteslutas” (Dahlberg, 1984 s 12). Fokus och analyser hamnar då på det individuella barnet och inte på verksamheten.

Vid analysen av intervjuer, checklistor och samtalsunderlag i studien framkom att checklistorna framförallt vilade på utvecklingspsykologiska teorier om barns utveckling, ibland medvetet och uttalat, ibland bara som underliggande och förgivet tagna synsätt. Själva termen, individuella utvecklingsplaner, associeras oftast på ett nästan naturgivet sätt till bedömningar av barns färdigheter och kunskapsutveckling enligt ett traditionellt utvecklingspsykologiskt synsätt (Lenz Taguchi, 2000; Vallberg Roth & Månsson, 2008).

Individ, identitet och utveckling

I avhandlingen *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* undersöker Nordin-Hultman (2004) individ, identitet och utveckling, som hon identifierar som den traditionella utvecklingspsykologins huvudbegrepp. Dessa tre begrepp har också varit viktiga vid analysen av de individuella utvecklingsplanerna i licentiatuppsatsen. Nordin-Hultman beskriver fyra framträdande tankemönster som centrala inom modernistisk utvecklingspsykologisk teoribildning. Dessa är:

- Strävan mot en enhetlig identitet - att vara ”självlik”, vilket gör det svårt att se och härbärgera motstridigheter och att i motstridigheten se meningsfullhet för det pedagogiska tänkandet.
- Lösgörandet från sammanhanget - det finns ett teoretiskt vakuum för att tänka om barnet som delar av ett sammanhang och att göra det meningsfullt i pedagogiska vardagssammanhang.
- Det ”sammanhangslösa barnet” sätter barnet och dess utveckling i centrum och gör på så vis barnet ansvarigt för händelseutvecklingen.
- Bristerna attraherar uppmärksamheten och det blir ett vakuum för att uppmärksamma det välfungerande och det engagerande.

Strävan mot en enhetlig identitet

Nordin-Hultman menar att det i pedagogiska sammanhang finns en strävan att definiera varje barn med en enhetlig och sammanhängande identitet, trots att vi alla har vardagliga upplevelser av att barn och vuxna beter sig olika och har olika kompetenser i skilda situationer. Då kommer vi också, i respekt för barnet/individen, att söka efter hur barnen ”egentligen” är, oberoende av här och nu, och försöka foga ihop olika konkreta vardagliga händelser och uttryck till en abstrakt men sammanhållen bild. Det kan betecknas som, skriver hon, ”den personliga identitetens paradox – att vi faktiskt förändras i varje ögonblick, men ändå i vår kultur upplever oss som själv-lika” (ibid. s 157).

Lösgörandet från sammanhanget

Ett annat drag som då blir följden, som Nordin-Hultman, liksom Dahlberg (1985), lyfter fram som markant i svensk förskoletradition och inom traditionell utvecklingspsykologi är att barnet ses oberoende av sammanhanget. Det är ett ”avkontextualiserat” barn som framträder (Dahlberg, 1985) och hamnar i fokus. Trots en interaktionistisk idétradition där man talar om att barnet/individen utvecklas och formas, och formar sig själv och sin värld i samspel med omvärlden, framträder barnet, som relativt oberoende av sammanhanget. I vardagsarbetet, i samtalen och i hur man uppfattar och diskuterar så är det barnet som blickarna vänds mot. Detsamma gäller i observationerna och när man planerar åtgärderna. Ju tydligare barnet framträder ju diffusare blir omgivningen. Genom föreställningen om en stabil, enhetlig,

”äkta” identitet, så särskiljs individen från sammanhanget och blir därmed oberoende av den miljö man vistas i (Fendler, 2001; Nordin-Hultman, 2004).

> Den psykologiska meningsbärande diskursen tycks således skapa tankemönster som individualiserar processer och problem i den pedagogiska praktiken och förlägger dem till barnen. Den tycks göra det svårt att se barnen som inbegripna i ett samspel med ett pedagogiskt sammanhang. Den verkar därmed styra uppmärksamheten bort från undervisningens och pedagogikens utformning, från de uppgifter barnen får, de dagsprogram, rutiner, miljöer och aktiviteter som de erbjuds. (Nordin-Hultman, 2004 s 22)

Detta får till följd att de pedagogiska frågorna blir jämförelsevis sparsamt uppmärksammade och liksom tonar bort. Det blir en märklig effekt, eftersom förskolor är pedagogiska institutioner.

Det sammanhangslösa barnet och dess utveckling i centrum

En konsekvens av detta blir att eftersom barnet kommer i förgrunden blir det barnets utveckling som kommer i fokus för den granskande blicken. Då ställs barnet i relation till generella utvecklingsstadier som blivit norm genom de utvecklingspsykologiska teoriernas generaliserande beskrivningar. Ett ”genomsnittsbarn” som alla barn bedöms emot. Så istället för att sätta händelser och beteenden i relation till det som pågår i den pedagogiska verksamheten, ställs barnet i relation till det förväntade normala utvecklingsförloppet och där barnets sätt att vara relateras till barnet självt och dess identitet, dess ”sanna jag” och i förhållande till hur det hittills utvecklas gentemot normen. Genom utvecklingspsykologins centrala begrepp blir paradoxalt nog sammanhanget oviktigt och det blir barnet och dess bakomliggande rätta natur som framträder i denna tankefigur. Enligt Nordin-Hultman (2004) bär utvecklingsbegreppet inom sig fyra viktiga idéer: idén om kontinuerliga framsteg, idén om en naturgiven sekvenserad ordning, idén om ursprunglig likhet eller enhet (likhet är normen - olikhet utgör avvikelsen) och idén om ”sömlös” tid, där tid är ett kontinuum och där nuet i barns liv får mening och förklaras i förhållande till dess förflutna och dess framtid.

Bristen attraherar uppmärksamheten

Detta gör också att det främst är avvikelserna och då särskilt bristerna som attraherar uppmärksamheten. Eftersom den mest framträdande organiserande principen för att tänka om förskolebarn och pedagogik är utvecklingsbegreppet, så förstås förändringar i barns liv i förhållande till utvecklingspsykologiska stadier. Deras beteende och handlingar uppfattas och får mening genom att relateras till den underliggande kontinuerliga och naturenliga utvecklingen. Det blir då de situationer där barnen ”underfungerar” eller händelser med negativa förtecken som vållar mest pedagogiskt huvudbry. Genom de strukturer vi är invävda i och utvecklingspsykologins starka makt

över vårt tänkande, blir det bristerna som i huvudsak konstruerar den bild av barnet man arbetar med, snarare än det som är väl fungerande.

Forskning om utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner

Forskning kring individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtal har blivit allt vanligare i takt med att bruket av IUP blev obligatoriskt för elever i grundskolan. Flera av dessa studier diskuterar IUP som kontroll- och normaliseringsverktyg (se t.ex. Bartholdsson, 2003; Granath, 2008, Hovfvendahl, 2006; Lindh & Lindh-Munther, 2005). När det gäller de yngre barnen har Ann-Christine Vallberg Roth och Annika Månsson (2006; 2008) genomfört flera studier kring individuella utvecklingsplaner i förskolan och grundskolans tidigare år. Därutöver finns studier som behandlar utvecklingssamtal i förskolan (Gars, 2002; Markström, 2005; 2008) och som tangerar samma frågeställningar kring bedömning och normalisering.

Parallellt med föreliggande studie undersökte Vallberg Roth och Månsson (2006) mallar för individuella utvecklingsplaner och gjorde intervjuer med ledningspersoner i fyra kommuner i södra Sverige. I sin analys av materialet prövar de hypotesen, att IUP ur ett läroplansteoretiskt perspektiv, skulle kunna ses som läroplaner på individnivå. De kommer fram till ett nekande svar. De menar att man kan se individuella utvecklingsplaner som ”den hårdaste regleringen på individnivå i förskolans historia” (ibid. 2006 s 44), då resultaten pekar på att i en tid som till synes handlar om valfrihet och avreglering så ökar regleringen inte bara på central nivå, utan också på individnivå.

Genom att bryta ner och syna begreppen individuell, utveckling och plan utreder Vallberg Roth och Månsson (2006) de motstridiga sätt som begreppen kan läsas, förstås och används idag. Både i deras och i förevarande studie (Elfström, 2005), samt i Skolverkets senaste nationella utvärdering (2008) är de individuella utvecklingsplanerna kollektivt utformade i enhetliga mallar och blankettstrukturer både på kommun- eller skolnivå. Det resulterar i en praktik där lärare och skolledare, men även fristående konsulter, har tolkningsföreträde vid konstruktionen av mallar och blanketter. Detta föranleder frågor kring hur föräldrar och barn kan bli likvärdiga deltagare i upprättandet av dessa planer. Liksom i denna studie av IUP, diskuterar Vallberg Roth och Månsson (2006) termen ”utveckling”. De tolkar begreppet både ur ett modernt respektive senmodernt perspektiv. Den senmoderna utvecklingspsykologi eller barndomspsykologi som till exempel företräds av Sommer (2005) kännetecknas, enligt Vallberg Roth och Månsson, av att vara en konstruktion relaterad till tid, plats och kultur och där utvecklingen kan betraktas som ett förgrenat nätverk med ett transaktionellt förlopp. Transaktion inbegriper en ömsesidig påverkan mellan flera parter i nätverket vilket

gör att utvecklingen inte kan bestämmas på förhand utan det finns möjligheter för variation och olika utvecklingsvägar. Den senmoderna utvecklingspsykologin har, enligt Vallberg Roth och Månsson, beröringspunkter med sociokulturell och socialkonstruktivistisk teori som kan sägas representeras i våra läroplaner. Men de individuella utvecklingsplaner gällande förskolan, som Vallberg Roth och Månsson samlade in, var i likhet med det empiriska materialet i föreliggande arbete, styrda av utvecklingspsykologiska behovsområden och där vissa helt saknade anknytning till läroplanen. Deras studie visade också att det fanns oklarheter kring om individuella utvecklingsplaner skulle vara en framåtblickande plan, ett förpliktigande avtal, eller ett lösare samtalsunderlag och/eller redogörelse i efterhand för barns/elevers arbete, resultat och utveckling. Begreppet ”plan” är, menar de, mer förenligt med en framåtblickande sammanställning för utveckling i relation till mål, än ett redskap för kontroll och utvärdering av prestation och resultat (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Något som stämmer överens med de intentioner som uttrycktes i den dåvarande grundskoleförordningen (7 kap. 2§), men som sällan förekom i de undersökta kommunernas dokument.

Utifrån denna genomgång av begreppen individuell, utveckling och plan prövar Vallberg Roth och Månsson (2006) sin tes om att individuella utvecklingsplaner skulle kunna betecknas som ”läroplaner på individnivå” och kommer fram till att de individuella utvecklingsplanerna istället närmast kan betecknas som ”individorienterade normalplaner” (eller avtal). Termen ”normalplan” skriver de ”speglar här den mall av normalitet, mot vilken barnen bedöms, som kännetecknas av att vara allmän, inspirerad av utvecklingspsykologisk stadieteori med universella anspråk som har en monokulturell, enspråkig karaktär” (ibid s. 43). De använder termen individorienterad istället för individuell då de vill markera att planerna i sin utformning, inte är individuella, utan samma mall används till alla barn. Planerna är dock riktade mot eller orienterade mot individen, då det skrivs en plan för varje barn.

I en uppföljande studie har Vallberg Roth och Månsson (2008) även samlat in ifyllda individuella utvecklingsplaner från de förut undersökta kommunerna. Där studerades vilken sorts reglering dessa planer utgör för olika individer. Studien riktade in sig på vilket innehåll de individuella utvecklingsplanerna hade och fann en variation av tre olika normalitetsmönster. Utifrån sina resultat ser de risker med IUP som ett ”cementeringsredskap”, då de fann att man kunde utläsa mönster av kommunspecifika kulturer ur dokumenten (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Dessa mönster utgjorde en likriktning utifrån den kommun/kommundel där barnet växer upp och går i förskola/förskoleklass (och senare i skola). De såg också att bedömningarna i de skolämnesorienterade planerna, i strid med intentionerna i styrdokumenten, tenderade att bli betygsliknande, medan i de socialt fostrande och primärt omsorgsinriktade planerna blev bedömningen mer personligt inriktad och ibland på gränsen till integritetskränkande (Vallberg Roth & Månsson, 2008).

Även Ann-Marie Markström har i studien *Förskolan som normaliseringspraktik* (Markström, 2005) observerat och studerat ett antal utvecklingssamtal i förskolan samt hur förberedelserna inför samtalen gick till. Resultaten från hennes studie följer ett likartat mönster som föreliggande studie visar, där både föräldrar och pedagoger uttrycker en barnsyn som utgår från att barn utvecklas genom naturliga stadier och följer en inneboende naturlig och generell utveckling. Samtalen kännetecknades av värderande, bedömande och kategoriserande inslag gällande enskilda barn och fungerade på detta sätt, enligt Markström, som en normaliseringspraktik.

Analys av innehåll och fokus i ett arbete med individuella utvecklingsplaner

Här nedan följer en analys av vad som framkommit i intervjuer och dokument[35] i relation till denna avhandlings två första övergripande frågor. I analysen används som tidigare påtalats, ett poststrukturellt Foucault-inspirerat perspektiv. De övergripande frågeställningarna lyder:

- Vilken sorts kunskap produceras genom användandet av individuella utvecklingsplaner som grund för verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan?
- Hur styrs kunskapsproduktionen av de grundantaganden och de centrala begrepp som individuella utvecklingsplaner vilar på?

Synen på kunskap och lärande

I intervjuerna ger pedagogerna uttryck för att intentionerna bakom de individuella utvecklingsplanerna är att kunna ge en så sann och objektiv bild av varje barn som möjligt. De blottlägger således en underliggande essentialistisk kunskapssyn som också kan härledas till de modernistiska strävandena att förenkla och reducera komplexitet för att enas om givna mönster. Mönster som visar hur barnet ”innerst inne är”, och att det finns ett sant jag och en enhetlig identitet. Det tycks finnas kopplingar mellan idén att genom individuella utvecklingsplaner kunna ge en objektiv bild av barnet som härrör från det modernistiska grundantagandet som innebär att det redan finns en existerande sanning i olika fakta och fenomen, oberoende av människans beskrivningar (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Nordin- Hultman, 2004). Lärandet ses också som förutbestämt och finns formulerat i förutbestämda mål, i vad Fendler (2001) talar om som en normaliseringsteknologi.

[35] Det empiriska materialet som här analyseras bestod av 12 intervjuer med sammanlagt 14 personer (13 förskollärare och 1 barnskötare) samt 12 dokument, samtalsunderlag inför IUP, varav 5 från intervjupersonerna och 7 från en stadsdelsövergripande grupp i en av kommunerna.

Barnets utveckling i fokus

I analysen av de checklistor/samtalsunderlag som användes för att göra beskrivningar av barnen inför utvecklingssamtalen och upprättandet av individuella utvecklingsplaner utkristalliserades två huvudgrupper. Den första huvudgruppen bestod av nio samtalsunderlag där frågeområdena handlade om barnens motoriska, språkliga, sociala, emotionella, perceptuella och kognitiva förmågor samt tog upp hur barnet fungerar i dagligt förekommande omsorgs- och rutinsituationer. Den andra gruppen bestod av tre samtalsunderlag där frågeområdena grupperades efter läroplanens rubriker och även om själva frågeområdena handlade om barnets förmågor liknande dem i första gruppen, så ställdes frågorna på ett nytt sätt. Här frågades efter barnets intressen, vad, hur och när barnet handlar och agerar i olika situationer.

Den första huvudgruppens samtalsunderlag förefaller ha de karaktäristiska drag som kännetecknar en syn på barnet som överensstämmer med en modernistisk vetenskaplig syn på barnet som natur (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Där förutsätts att barnet går att beskriva som det ”är” genom observationer, intervjuer och tester. Frågeområdena hade som utgångspunkt barn- och utvecklingspsykologiska teorier, som ett mer eller mindre synligt mönster. Barnets ”hela” jag delades upp i olika delkompetenser eller förmågor och man avsåg att gå igenom dessa för att se om barnet utvecklas normalt enligt generellt utformade utvecklingspsykologiska stadieteorier.

Synen på barnet som natur är en tankefigur som kännetecknas av det finns underliggande naturliga lagbundenheter, som finns där så att säga innan människan/vetenskapsmannen upptäckt dem. Om utveckling betraktas som naturlig och inifrån kommande så resulterar det i att pedagoger och andra vuxna runt barnet får en avvaktande hållning (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994) och den pedagogiska miljön och verksamheten får en sekundär roll (Nordin-Hultman, 2004). Men inte bara genom samtalsunderlagen utan också det sätt varpå praktiken runt de individuella utvecklingsplanerna genomförs och genom de begrepp som anger vad det är för ett verktyg, förstärks bilden av barnet som natur. Genom att observera, upptäcka och beskriva kan man som pedagog se om barnet följer stadierna i den normala utvecklingen och gör barnet det, kan man låta barnet vara i fred. Som en av de intervjuade uttryckte det: ”Där alla parter är nöjda och det är ett barn som utvecklas normalt, då ska det inte behöva stå någonting (i utvecklingsplanen)”. När barnen gestaltades hänvisade de intervjuade i några fall direkt till barn- och utvecklingspsykologiska teorier. Men oftare låg dessa som ett mer osynligt bakomliggande raster, då pedagogerna talade om att barnen följde utvecklingen, eller att deras beteende var åldersrelaterat eller normalt för åldern. Det gör att den teori som beskriver barnets normala utveckling, utvecklingspsykologin, får en central roll som utgångspunkt för den pedago-

giska verksamhetens innehåll och arbetssätt (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994).

I den andra huvudgruppen av samtalsunderlag, bestående av tre dokument, framträdde ett aktivt barn i dialog med sin omgivning. Här dominerades bilden av det konstruktivistiska barnet, ett aktivt barn som ”lär sig att lära” genom att bli medveten om sitt eget lärande, och som är med i beskrivandet av sin egen historia, får inflytande, men också ansvar för planeringen av sin egen utveckling (Fendler, 2001). Ett barn som väntas vara motiverad, självständig och flexibel. Genom många detaljfrågor täcktes både samma utvecklingsområden och förmågor in som de i den första huvudgruppen och dessutom flera nya områden som lust, nyfikenhet, önskningar och motivation. Frågeområdena hade fått andra rubriker som följde läroplanens rubriksättning (Lpfö98). Däremot fanns inga frågor som rörde omsorgs- och rutinsituationer. Denna syn på barn tycks överensstämma med den barnsyn som finns företrädd i läroplanen för förskolan. Här frågades efter barnets intressen, hur det gör och när och begreppet utveckling kompletteras av begreppet lärande. I frågor som: ”Hur visar barnets sin lust att leka och lära?”, ”Hur visar barnet att det utvecklar sin förmåga att värna om sin hälsa?” Det handlade dock fortfarande om en ”helhetssyn” på barnet, men där fler och fler aspekter blivit föremål för den granskande blicken (Fendler, 2001; Nordin-Hultman, 2004).

Av intervjupersonerna använde alla utom en förskollärare dokument från den första huvudgruppen i sitt arbete med individuella utvecklingsplaner. Eftersom endast en av de intervjuade pedagogerna använde dokument från den andra huvudgruppen är det svårt att utläsa någon märkbar tendens i hur dessa samtalsunderlag påverkar samtalet om barnen. Även denna pedagog hänvisade till vad som var adekvat för åldern, men också hur barnens intressen påverkade utvecklingen av olika förmågor. Dock fanns i en del av intervjusvaren från pedagogerna, vars samtalsunderlag fanns representerade i den första huvudgruppen, svar som pekade på en glidning mot en liknande syn på barnen som i denna andra huvudgrupp. De tog med sig teckningar och bilder från det vardagliga arbetet som visade barnen i olika situationer, visade barnets portföljer och pärmar och pratade om alla punkter på checklistan. Det verkade finnas plats för en förskollärare som är lyhörd för det enskilda barnets lärprocess, en lyhördhet som kännetecknar den nya interaktiva pedagogiken. Det verkade också finnas en önskan av att ge mer konkreta berättelser från barnens dagliga liv i förskolan, än vad samtalsunderlagen i första huvudgruppen gav tillfälle till.

En enhetlig och samstämmig bild av barnet

När pedagogerna arbetar med de individuella utvecklingsplanerna talar de om att ge en samstämmig bild, en bild som ska vara rättvis och så objektiv och sann som möjligt. Det finns en strävan mot en enhetlig identitet, som blottar svårigheten att se motstridigheter som meningsfulla (Nordin-

Hultman, 2004). Alla pedagoger som intervjuades uttryckte att de ville kunna ge en så rättvis bild av det individuella barnet som möjligt. Det fanns en stark strävan efter objektivitet, samtidigt som man var medveten om sin subjektiva blick, om att inte alltid alla i arbetslaget såg samma saker. Förskollärarna ville dela med sig av sin bild till kollegor och föräldrar och det fanns en öppenhet för att andra i arbetslaget kunde ha sett saker som man själv missat och att föräldrarna kunde se andra sidor av sitt barn hemma än vad som kom fram i förskolan. Trots detta upplevde intervjupersonerna ofta att föräldrarna såg på barnen på samma sätt som de själva. Föräldrarna var också inskolade i den gemensamma normen och det låg en strävan i att hitta samförstånd. Både i arbetslaget och tillsammans med föräldrarna ”talar man sig samman” mot en gemensam bild av barnet. Den rättvisa och samstämmiga bilden av barnet skulle utmynna i ett gemensamt dokument, en utvecklingsplan, där man var överens om formuleringarna.

Ett avkontextualiserat barn

Som framgått av analysen är individuella utvecklingsplaner ett utvärderingsinstrument för den enskilda individen. Det är barnet som står i fokus och som skall åtgärdas. De individuella utvecklingsplanerna görs ”för barnens skull”, ”för att se deras utveckling”. Genom den traditionella utvecklingspsykologins avkontextualiserade och generella bilder av barns utveckling på olika områden blir effekten att det pedagogiska sammanhanget kommer i skymundan. Ju mer barnet kommer i centrum och ju fler sidor av individen som blir möjliga att kartlägga, ju mer tycks sammanhanget, den pedagogiska planeringen och miljön bli förgivet tagen som naturlig och undandrar sig reflektion (Nordin-Hultman, 2004). Detta gäller både mer traditionella checklistor såväl som de nyare, mer formade efter läroplanens områdesinnehåll. Det kan tyckas att de samtalsunderlag som mer påtagligt tagit intryck av läroplanens målformuleringar och som förordar ett aktivt och självständigt barn, som förskollärare avlyssnar, ger en större frihet åt individen. Det är lätt att uppfatta dessa dokument som mindre värderande och normerande. Men likafullt sätter de fokus på individen, precis som de mer traditionella samtalsunderlagen/checklistorna. Samtidigt som de sätter fler egenskaper och förmågor under den granskande blicken och utan att ta med sammanhanget i förskolan. Om man utgår från Foucaults tänkande, kan utvecklingspsykologiska begrepp och klassifikationer, som t.ex. universella utvecklingsstadier, ses som en typ av språk, som fungerar som abstrakta kartor. När dessa tolkas som sanna avbilder av verkligheten, blir teorierna då själva verkligheten. Istället för att ses som socialt konstruerade återgivningar av en komplex verklighet, som ett sätt man valt att beskriva världen (Dahlberg, 2002a).

> Genom att rita och förlita oss på dessa abstrakta kartor över barnens liv, och på så sätt avkontextualisera barnet, förlorar vi barnen och deras liv ur sikte: vi förlorar deras konkreta erfarenheter, deras kompetenser, deras teorier, känslor

och förhoppningar. Barnen blir på så sätt ett objekt för normalisering via den barncentrerade pedagogiken som har vuxit fram ur utvecklingspsykologin. Att försöka uppnå normen och förebygga och korrigera avvikelser från den blir då viktigare än beskrivningar av och reflektioner kring barnens handlingar och tänkande, kring deras hypoteser och teorier om världen. (Dahlberg, 2002a s 30)

Uppmärksammande av brister

Förskollärarnas intentioner för innehållet i de individuella utvecklingsplanerna var att ge en positiv bild av barnet, dess intressen, kompetenser och förmågor. ”Men, så kommer det ett men, för det man tar upp sen är ju egentligen inte positivt…” som en av intervjupersonerna säger. Eftersom utvecklingsbegreppet bygger på antagandet om framsteg och progression (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Fendler, 2001; Nordin-Hultman, 2004) så blir det situationer där barnet ”underfungerar” eller händelser med negativa förtecken som drar till sig uppmärksamheten. Nordin-Hultman (2004) frågar om man överhuvudtaget kan göra en utvecklingsplan utan att tala om brister. Begreppen har en makt som gör att ”de kan gå på tvärs mot en ideologi eller etik man verkar för i praktiker med barn, de kan få effekter i vardagen som går på tvärs mot de man avser” (Nordin-Hultman, 2000 s 32). Det är sådana spratt som begreppen bakom samtalsunderlag inför utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner spelar.

Trots att förskolans läroplan (Lpfö98 s 4) uttryckligen poängterade att barnens resultat inte ska utvärderas och att det inte finns några mål att uppnå, bara mål att sträva mot, så visar både studiens empiri och Skolverkets första nationella utvärdering (2004) starka tendenser att man genom att upprätta individuella utvecklingsplaner, skapar individuella mål att uppnå för varje barn. På så vis börjar pedagoger och föräldrar även att bedöma det enskilda barnets resultat mot förutbestämda kriterier och detta i strid med både de egna och läroplanens intentioner. Det kan tolkas som att själva utvärderingsinstrumentet har en sådan inneboende effekt genom sin starka koppling till traditionell utvecklingspsykologisk teoribakgrund.

Förändrat uppdrag - förändrade föreställningar?

I vilken utsträckning kan man se spår av förskolans förändrade uppdrag i de samtalsunderlag/checklistor insamlade 2001-02 som redovisas ovan? I en tidigare studie (Gars, 2002) intervjuades både förskollärare och föräldrar om föräldrasamtal i förskolan. Intervjuerna som genomfördes 1995-96, visade att barnen i hög grad bedömdes i förhållande till utvecklingspsykologiska stadier och hur väl de anpassade sig till förskolans rutinsituationer. Vid en jämförelse med denna tidigare studie kan man se en viss förskjutning mot frågor mer inriktade mot kunskapsinnehåll och av läroplanen initierade frågor. Denna förskjutning kan man se i hälften av dokumenten. Barn- och ut-

vecklingspsykologin hade vid tiden för intervjustudien och i förarbetena till läroplanen ifrågasatts som enda utgångspunkt för innehåll och syn på barn i pedagogiska verksamheter, främst inom förskole- och skolforskning. I de intervjuer från förskolan som förevarande studie omfattar, framkom ingen sådan diskussion. Inte heller i de samtalsunderlag som samlades in, kan man se spår av en sådan debatt, utan barnen gestaltades nästan uteslutande i förhållande till utvecklingsområden omnämnda i barn- och utvecklingspsykologisk teoribildning. Förskollärarna i studien använde sig av utvecklingspsykologiska teorier som måttstock för vad barn i olika åldrar normalt klarar av, vilket gör att utvecklingspsykologin blir den karta som barnet ritas efter (Dalberg, Moss & Pence, 1999; Gars, 2002; Hultqvist, 1990; Rose, 1999). Samtidigt som andra aspekter av barn och barns lärande började lyftas i läroplanen så förklaras barnen i den här studien utifrån de gamla kartorna/teorierna. Men genom att sammanföra analyser av samtalsunderlag med analyser av intervjusvaren om hur arbetet med de individuella utvecklingsplanerna går till, blir bilden mer komplex. Då framträder flera olika bilder av barnen i de insamlade checklistorna/samtalsunderlagen (Elfström, 2005; Gars, 2002). Dock kvarstår bilden att samtalsunderlagen har en starkt styrande effekt på vilken barnsyn som blir rådande i samtal och upplägg av verksamheten. Att verksamheten styrs av utvärderingsinstrumenten genom att tala om vad verksamheten ska innehålla, är något som påtalats av utvärderingsforskningen och att instrumenten ofta styr verksamheten mer än pedagogiska ställningstaganden, förhållningssätt och synsätt i övrigt (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991).

Verksamhetsutveckling genom arbete med individuella utvecklingsplaner?

Om man går tillbaka till de förväntningar på verksamhetsutveckling som kom till uttryck i förarbeten till läroplanen, Lpfö98, och i den regeringsproposition som deklarerade reformens innebörd, handlade förväntningarna om att ”utveckla förskolans inre arbete och förstärka och tydliggöra förskolans pedagogiska roll” (RP1997/98:93 s 8). Man ville att läroplanen skulle stimulera till pedagogisk utveckling t.ex. genom diskussion om kunskapsbegreppet. Men det verkar inte som att personalen i förskolan, genom arbetet med de individuella utvecklingsplanerna, fått nya verktyg för att få en ny syn på sitt uppdrag. Arbete med utvärdering genom ett utvärderingsverktyg som IUP, tycks inte garantera en utveckling av verksamheten. Snarare tycks det vara som Lenz Taguchi (2000) skriver att: ”Vad praktiken kring och effekten av utvecklingsplanerna faktiskt blir, hänvisar direkt till de diskurser och diskursiva praktiker som de som utformar utvecklingsplanerna på en förskola/skola har tillgång till och använder sig av” (ibid. s.105). Snarare är risken stor att man cementerar de mönster som redan ”är” genom det sätt

som de individuella utvecklingsplanerna utformas i olika kontexter (Vallberg Roth & Månsson, 2006; 2008). Lenz Taguchi kopplar det till den renässans för utvecklingspsykologiska observationer som kom under 1990-talet och som kan kopplas till de allt starkare utvärderingskraven. I relation till frågan om arbetet med individuella utvecklingsplaner genererar verksamhetsutveckling i den riktning som sågs som önskvärt ur ett reformperspektiv enligt läroplanen pekar resultaten från denna studie på att så inte blir fallet. Intervjuerna visade på att det var ett mödosamt arbete att införa ett nytt verktyg som individuella utvecklingsplaner. Det tog ofta flera år att utveckla dokument, tillvägagångssätt och tolkningsramar. Man kan då fråga om den tid som läggs ner på att utforma och använda verktyget står i proportion till utfallet, eftersom det svarar mot mycket begränsade frågeställningar. Många pedagoger upplevde dock att det lönade sig, att det var mödan värt, då det gav vinster i form av ett gemensamt synsätt, att det stärkte barnens rättigheter till individuellt bemötande, föräldrarnas delaktighet och en stärkt yrkesroll för dem själva. Trots att de flesta av pedagogerna som intervjuades i föreliggande studie, inte upplevde att de förändrat sitt arbetssätt, tyckte de att arbetet med individuella utvecklingsplaner hade gjort deras pedagogiska arbete tydligare och mer synligt både i förhållande till enskilda barn, gentemot föräldrar och utanförstående, men också för dem själva och inom arbetslaget. Ett sådant tydliggörande skulle då kunna vara ett första steg i att kunna se på sitt eget arbete med nya ögon och vara starten på en förändringsprocess. Det behövs dock nya tanke- och analysredskap som hjälper en att förstå det välbekanta på ett nytt sätt (Haug, 2003; Nordin-Hultman, 2004).

Diskussion i relation till den reviderade läroplanen (Lpfö98/10)

I den reviderade läroplanen (Lpfö98/10) i kapitel 2.6 där förskollärarnas ansvar för arbetet med uppföljning, utvärdering och utveckling regleras finns flera punkter som blir intressanta att diskutera i förhållande till ett verktyg som individuella utvecklingsplaner eller liknande instrument för kartläggning av barnen. Här står att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt ska dokumenteras, följas upp och analyseras. Men inte mot vad barnen borde prestera, utan för att ”det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner” (ibid. s 14). Vidare står att dokumentationen ska omfatta hur barns förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i relation till vad förskolan erbjuder och bidrar med. Det står också att förskollärare ska ansvara för att kritiskt granska undervisningsmetoder, hur dokumentation och utvärderingar används och påverkar verksamhetens innehåll och arbetssätt och i förlängningen barnens

möjligheter att utvecklas och lära. Hur ska man kunna följa, dokumentera och analysera barnens lärande och utveckling mot det innehåll och den verksamhet som erbjuds barnen och inte mot i förväg uppställda kriterier som begränsar barns möjligheter?

Barnen - kontroll av utveckling?

I läroplanen står att varje barn ska mötas utifrån sina erfarenheter och utifrån sina förutsättningar, men det är i en grupp, i ett kollektiv detta ska sättas i verket. I de analyser av IUP, som framkommit i föreliggande och liknande studier, finns knappast något utrymme för att beskriva hur samband, beroenden och relationer samverkar och påverkar de olika individerna i gruppen genom arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Talet om det individuella ger också sken av att olikhet skulle kunna vara en tillgång. Men hur olik får man vara innan man ses som ”särskild” eller avvikande när man synliggörs genom standardiserade mallar? Det finns en konflikt inbyggd i kravet på individualisering. Konflikten ligger i att individualiseringen har som mål att alla ska klara av samma saker på samma gång. Vägen till målet är flexibel, men målet är givet. Det kan ses som en rättighet, att alla ska ha samma chans och samtidigt blir det en uteslutande norm. Det finns egentligen inget val, alla ska utvecklas enligt samma plan och åt samma håll. Samtidigt som beslutsprocesserna i förskolan blivit mer decentraliserade så sätts mål som är homogena och som alla ska nå. Popkewitz och Bloch (2001) menar att en liknande process finns även i de nya teorierna om det flexibla och problemlösande barnet/individen. Vi fortsätter att rita kartor, men de ser annorlunda ut (Popkewitz & Bloch, 2001). Genom att göra upp planer för sin egen utveckling tillsammans med lärare/förskollärare och föräldrar tränas barnen/eleverna in i att styra/skapa sig själva till att bli det som Fendler (2001) talar om som en ständigt motiverad elev, som önskar och strävar mot det rätta, att vara en självständig och flexibel människa som är ansvarig för sitt eget liv.

> The new flexible, independent, autonomous, responsible, and problem-solving child/parent/ citizen of the turn of the twenty-first century illustrates the ways in which the governing of the soul has shifted, and globalized culture and economic future; however, this shift is not a natural progression toward freedoms but a continuation of internment, enclosures and inclusions/exclusions. These effects of power require a continual critical vigilance. (Fendler, 2001 s 109)

Trots att en av tankarna bakom individuella utvecklingsplaner är att hjälpa och stödja barn som har svårigheter finns dock i själva verktyget ”inneslutet” en risk till ökad uteslutning, som några av de intervjuade tar upp då de påpekar att om barnen inte får det stöd man ser att de behöver så kan de individuella utvecklingsplanerna följa med dem som en belastning senare. Man behöver ställa sig frågor om vad som händer med de barn som inte uppfattas

som kompetenta eller som inte lever upp till att vara den nya flexibla, problemlösande aktiva barnet/människan som blivit ny norm (Fendler, 2001). Vallberg Roth och Månsson (2008), liksom Forsberg och Wallin (2006) frågar sig om man genom utformningen av IUP och andra kontrollsystem i dagens skola och förskola marginaliserar stora grupper. Blir följden då det som Popkewitz och Bloch (2001) skriver utifrån amerikansk horisont, att dessa grupper diskvalificeras för delaktighet genom benämningar som ”barn i behov av särskilt stöd” och ”barn i riskzonen”. Popkewitz och Bloch påtalar att detta skifte mot en decentraliserad styrning inte har någon inneboende naturlig utveckling mot större frihet, utan snarare fortsätter processerna av normalisering. Genom att självstyrning är en global företeelse som är sammanlänkad med den globala kulturen och ekonomin, ser det ut som den är till för och innesluter alla. Normalisering förkroppsligar dock också differentiering, den bär med sig processer av både inneslutning och uteslutning. Därför fordras en kontinuerlig kritisk vaksamhet, skriver de. Det blir allt svårare att göra motstånd och revolt, därför att dessa nya kunskapspraktiker har krupit närmare inpå livet på barnet/eleven/läraren genom det sätt varpå undervisning styrs och genom att individen själv är med och skapar sitt eget liv. Man måste då göra motstånd mot sin egen kapacitet och potentialitet eftersom det egna jaget, själen, är platsen för ingripandet (ibid.).

Enligt ett Foucaultinspirerat poststrukturellt synsätt är världen så oändligt mycket mer komplex än de beskrivningar och klassificeringar vi gör och använder (Dahlberg, 2002a). Det räcker då inte med att bara benämna den avvikande, den Andre, som normal, det förändrar inte makten. Istället måste synen på normen utmanas liksom synen på identiteten inom ramen för ett kunskapsprojekt där det pedagogiska målet blir att utmana sådana maktkunskapsdiskurser som bygger på det universella. En teoretisk och pedagogisk fråga blir då hur man ska kunna skapa diskurser där den Andre kan uttryckas just som en Annan. Dahlberg frågar sig: ”Är det möjligt att inta andra hållningar till världen än den objektiverande och normaliserande hållningen och vad har vi för språk som kan uttrycka och gestalta det plurala och mångfaldiga” (ibid. s 31).

Föräldrarna – delaktighet eller anpassning?

Förskollärarnas utsagor i intervjustudien tydde på att det fanns stora skillnader mellan föräldragrupper i hur de upplevde delaktigheten. För vissa föräldrar blev det en inbjudan om att få delta på lika villkor, medan det för andra uppfattades som att de skulle anpassa sig efter förskolans krav och förväntningar. Detta påminner om de resultat som Gars (2002) visar på med Donzelots tankefigur, att risken finns att samtalet för vissa barn och föräldrar blir mer en del av ett förmyndarskap, där det för andra grupper mer utformas som ett jämbördigt avtal. När mallar för både samtalsunderlag och utvecklingsplaner skrivs utan medverkan av föräldrar och nästan uteslutande skrivs antingen av förskolechefer och lärare eller i vissa fall, av utifrån kommande

konsulter, kan man också ställa frågor om vari delaktigheten kan bestå. Särskilt som dessa mallar sällan är förhandlingsbara. Snarare handlar det om verktyg för en normaliseringsteknologi (Bartholdsson, 2003; Granath, 2008; Hovfendal, 2006; Markström, 2005). Det framträder också en motstridighet som tar sig uttryck i en ambivalens till att skriva ner något i de individuella utvecklingsplanerna både bland föräldrar och vissa pedagoger. Ska planerna skrivas för alla barn eller bara några och vad gagnar eller inte gagnar barnet ifråga. Det finns också en dragkamp mellan det talade och det skrivna, där det skrivna ses som att ha mer tyngd och tydlighet. Samtidigt som några av de intervjuade ger uttryck för att genom det skrivna så kan mötet med föräldrarna gå förlorat. Frågor kring vad och hur man skriver och vem som ska läsa det skrivna blir extra aktuellt i och med att IUP räknas som allmänna handlingar.

Förskollärarna - stärkt eller styrd yrkesidentitet?

Många av förskollärarna uppgav, trots att kraven ökat i form av större barngrupper och ökad dokumentation, att de upplevde att arbetet med individuella utvecklingsplaner stärkte deras yrkesidentitet. Lenz Taguchi (2000) beskriver att liknande upplevelser uttrycktes av förskollärare på 1930-40-talet, när arbetet med barnobservationer infördes i större skala inom förskolan. Hon menar dock att man ska vara på sin vakt mot den status som arbetet med observation och individuella arbetsplaner skänker yrket. För genom den styrning som dessa utvärderingsinstrument utövar återtas en stor del av den decentraliserade friheten som målstyrning antas innebära (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). De blir på så sätt en kontroll av verksamheten och denna kontroll handlar dels om en anpassning till det som utvärderingsinstrumentet efterfrågar, men det handlar också om den självkontroll förskollärare utsätter sig själva för, genom att följa de normer som signaleras via utvärderingsinstrumentets kriterier för en god och riktig pedagogisk verksamhet (Lenz Taguchi, 2000; Markström, 2005). Detta kan jämföras med Foucaults begrepp govermentality, att vi styr och gör oss själva genom sådana kategorier (Fendler; 2001). En konsekvens av detta, och som påtalas i utvärderingsforskning, är att utvärderingsinstrumenten därigenom kan komma att ersätta målen som upprättats för verksamheten. De kan till och med bli kontraproduktiva i förhållande till verksamhetens uppdrag och mål (Dahlberg & Åsen, 1994; Forsberg & Wallin, 2005; 2006; SOU 1997:157).

Kunskapsproduktion i relation till förskolans uppdrag?

Individuella utvecklingsplaner, som de framträder i föreliggande intervjustudie, liksom i flera studier som refererats till tidigare, framträder således främst som färgade av den moderna utvecklingspsykologiska tankefiguren om utveckling. Detta verktyg kan sägas vara en del av en lång tradition av att bedöma och värdera barns utveckling, inte mot vad förskolan erbjuder, utan mot vad som förväntas vara en normal utveckling för barn i en viss ålder.

Detta perspektiv har haft en mycket stark tradition i förskolan och kan sägas utgöra en ”sanningsregim”, det vill säga den dominerar tänkandet så mycket att den förblir oreflekterad och omedveten och kan då heller inte ifrågasättas. Syftet med individuella utvecklingsplanerna, som framkommit i studien, är att följa och stödja barnets utveckling i förskolan. När barnet och dess utveckling hamnar i fokus kommer den barnsyn som innesluts i dokumenten att påverka hur barnen gestaltas men också vilka sociala relationer och vilka verksamheter som blir möjliga i den pedagogiska praktiken. Den kunskapsproduktion som äger rum beror således på hur de instrument som används är utformade. Men effekten beror också på ”de diskurser och diskursiva praktiker som de som utformar utvecklingsplanerna på en förskola/skola har tillgång till och använder sig av” (Lenz Taguchi, 2000, s 105). Detta kan vara en av orsakerna till att individuella utvecklingsplaner krockar med mer sociokulturellt färgade intentioner i läroplanen. Detta kan också vara en orsak till att mål att sträva mot blir svårare att handskas med i planerna än med mer konkreta kunskapsmål eller mer individ- och personrelaterade mål som talar om barns utveckling. Men det kan också handla om att vanan att rikta blicken mot de enskilda barnen också upprätthålls genom det rika språk för att beskriva barns utveckling som barn- och utvecklingspsykologin gett upphov till. När det gäller pedagogiska och didaktiska frågeställningar saknas ett sådant gemensamt yrkesspråk som är inriktat mot barns gemensamma lärande och meningsskapande. Något som just uppmärksammades i BOSK-kommitténs betänkande och utmynnade i krav på utveckling av den pedagogiska verksamheten både i Lpfö98 och i den reviderade läroplanen (Lpfö98/10).

Sammanfattande reflektioner i relation till verksamhetsutveckling och ett systematiskt kvalitetsarbete

Slående vid omläsningen av studien är att innehållet i verksamheten och personalens erbjudande till en stimulerande lärmiljö för barnen skyms av det starka fokus som de individuella utvecklingsplanerna har på barnet i sig. Vilket gör att det sällan är barns lärande som finns i fokus för samtalsunderlagens frågeområden. Det innehåll som framträder riktas företrädesvis mot att utveckla barnens motorik, deras verbala förmåga och deras sociala förmågor samt att i stigande grad bli mer självständiga när det gäller primära behov som att äta, klä sig och klara toalettbestyr. Däremot synliggörs inte mycket av innehållsaspekter kring de olika målområdena i läroplanen, som handlar om estetiska uttryckssätt, naturvetenskap, teknik, språk eller matematik. Vad händer runt dessa ämnesområden? Hur förskolan tar upp och arbetar med barnens intressen kring dessa områden synliggörs inte. Däremot blir just detta synligt som en motstridighet eftersom flera av de intervjuade förskollärarna tog med sig material från grupparbeten som pågår runt teman

eller projekt som barnen just då var involverade i. De hade också med sig barnens pärmar/portföljer med teckningar och foton.

Istället för att söka förenkling och tydlighet och verktyg som standardiserar behöver vi kanske än mer sammanhang som kan härbärgera komplexitet och olikhet. Detta öppnar för frågor om ett utvärderingsinstrument, som IUP, som så tydligt fokuserar på individen och som i sig rymmer inneboende drag som gör att det pedagogiska sammanhanget blir oproblematiserat och där normalisering blir resultatet, trots att intentionerna från början är något annat. Risken är att det inte heller gagnar de barn och elever man helst vill värna om, de barn som kallas ”barn i behov av särskilt stöd” eller barn i ”riskzonen”. Intentionen är att upptäcka och hjälpa barn med svårigheter så tidigt som möjligt, för att skapa så bra villkor som möjligt för dem. Skulle detta kunna bli möjligt utan att diskvalificera dem för delaktighet och samtidigt låta dem behålla sin unicitet?

I de dokument, samtalsunderlag och mallar för utvecklingsplaner som här studerats fanns inget utrymme för att fånga detta samspel och de lärprocesser som pågår inom och mellan gruppen av barn, pedagoger och miljö och material. Genom att intentionerna i ett arbete med individuella utvecklingsplaner är att ta fram barnets förmågor, kompetenser och dess starka sidor just i dessa hänseenden som finns beskrivna i checklistan eller frågeformuläret, begränsar det synfältet till redan givna kategorier. För att de individuella utvecklingsplanerna skulle kunna anta former för en senmodern eller sociokulturell uttolkning av begreppet utveckling måste målen vara individuellt tolkningsbara (Vallberg Roth & Månsson, 2008) och sättas i relation till lärandemiljö, material, uppgifter, andra barn och vuxna och transaktioner dem emellan, i enlighet med läroplanens intentioner och värden. Detta blir också nödvändigt om individuella utvecklingsplaner ska kunna fungera som underlag för uppföljning och utvärdering i ett systematiskt kvalitetsarbete som ska utmynna i utveckling av det pedagogiska arbetet.

Då resultaten från intervjustudien om individuella utvecklingsplaner visade att verksamhetens innehåll inte alls fokuserades och att det saknades former för att beskriva komplexiteten i alla relationer som pågår och påverkar skeenden, innehåll, organisation samt enskilda och gemensamma lärprocesser, vändes mitt intresse i det fortsätta avhandlingsarbetet till att genom en empirisk studie undersöka pedagogisk dokumentation. En utvärderingsform som i BOSK-kommitténs slutbetänkande (SOU 1997:157) beskrevs som ett alternativ för att kunna både följa barns och lärares lärprocesser och bilda underlag för utvärdering och utveckling av verksamheten. Denna empiriska studie utgör föreliggande avhandlings huvudstudie och redovisas i avhandlingens två följande delar.

Del 4 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter för studien om pedagogisk dokumentation

Inledning

Del 4 utgörs av den teoretiska bakgrunden till avhandlingens huvudstudie om pedagogisk dokumentation. Den empiriska studien genomfördes i en förskola som använder pedagogisk dokumentation och som inspirerats av det pedagogiska arbetet i Reggio Emilia. Här i del 4 tas filosofiska, teoretiska och didaktiska utgångspunkter upp för ett arbete med pedagogisk dokumentation, liksom hur arbetet med pedagogisk dokumentation utvecklats i Reggio Emilia och i Sverige. Vidare tas tidigare forskning upp med anknytning till pedagogisk dokumentation och forskning som rör naturvetenskapligt innehåll i förskolan, då det projekt som följs i studien handlar om naturvetenskapliga fenomen.

I del 5 redovisas den empiriska studien, först med syfte och frågeställningar. Därefter kommer ett metodavsnitt där studiens upplägg och genomförande redovisas med urval, materialets omfattning, beskrivning av datainsamling samt ett avsnitt som sätter studien om pedagogisk dokumentation i relation till immanent forskning. Sedan följer forskningsetiska överväganden samt metoder för bearbetning och analys av det empiriska materialet. Analysdelen börjar med en presentation av den aktuella avdelningens arbete och därpå följer fem avsnitt som redovisar beskrivning och analyser av den empiriska studiens resultat i relation till studiens syfte och frågeställningar.

Pedagogisk dokumentation i Reggio Emilias förskolor – en del av en pedagogisk filosofi med etiska och politiska ställningstaganden

Pedagogisk dokumentation har sitt ursprung i den kommunala förskoleverksamheten i staden Reggio Emilia i norra Italien. I de kommunala förskolorna i Reggio Emilia är pedagogisk dokumentation en del i ett pedagogiskt och filosofiskt system, ett demokratiprojekt, som bygger på en vision om förskolans plats i samhället och som en del av barns rättigheter som medborgare i detta samhälle. En konsekvens av detta är att ledning och pedagoger gjort tydliga val när det gäller synen på barn och kunskap och när det gäller hela förskolan som lärande organisation i ett demokratiskt och globalt samhälle. Det går därför inte att beskriva deras sätt att arbeta med pedagogisk dokumentation utan att beskriva hela det sammanhang i vilket den pedagogiska dokumentationen praktiseras. I detta avsnitt beskrivs därför Reggio Emilias syn på förskolan utifrån deras egna texter. Källorna är framför allt boken ”In dialogue with Reggio Emilia” (Rinaldi, 2006) samt olika texter ur boken ”Making learning visible – children as individual and group learners” (Projekt Zero, Harvard University & Reggio Children, 2001).

Förskolan som del i ett demokratiprojekt

De första föräldradrivna förskolorna i och runt staden Reggio Emilia byggdes upp efter andra världskrigets slut som en motkraft till fascismen. Tanken om att betrakta förskolan som en del av ett demokratiprojekt har därför från början varit stark och är en del av deras pedagogiska filosofi. En filosofi som framförallt de kommunala förskolornas barnomsorgschef Loris Malaguzzi, 1921-1994, arbetat fram i samarbete med förskolorna. Loris Malaguzzi var med och byggde upp de första föräldradrivna förskolorna i Reggio Emilia, och efter att förskolorna kommunaliserats var han deras barnomsorgschef och vetenskaplige ledare ända fram till sin död. Tillsammans med pedagogerna och föräldrarna sökte han aktivt efter filosofiska och pedagogiska idéer som kunde inspirera och utmana praktiken i en demokratisk förskola. En viktig inspirationskälla var John Deweys pragmatiska filosofi och demokratisyn som pedagogerna sedan dess fortsatt att utveckla. I Italien har alltid den katolska kyrkan, med stöd av staten, haft stort inflytande över skolväsendet och båda parter motarbetade de kommunala förskolorna under lång tid. Vilket gjorde att de för att överleva, måste föra en dialog med föräldrar och företrädare för samhället på olika nivåer (Edwards, Gandini, & Forman, 1993). Detta resulterade i en unik organisation, där man byggt in samråd mellan förskola, föräldrar, medborgare och kommunföreträdare, med möjlighet till en kontinuerlig och levande förhandling kring de pedagogiskt politiska ställningstagandena för förskolan (Rinaldi, 2006).

I boken *In dialogue with Reggio Emilia* (Rinaldi, 2006) finns texter från mitten av 1970-talet fram till idag skrivna av Carlina Rinaldi. Hon var en av de första pedagogistorna i förskolorna och en nära samarbetspartner till Malaguzzi, och hon har sedermera efterträtt honom som förskolornas vetenskapliga ledare. I texterna kan man följa de ställningstaganden som gjorts under åren. Ett sådant ställningstagande betonar vikten av att barn ges möjlighet att skapa förbindelser och samband mellan alla de fragmenterade delar som barnen är en del av i en komplex och mångfacetterad värld. Fokus i förskolorna har varit det pedagogiska innehållet som tar i beaktande barns utforskande av fenomen i sin omvärld. De har också tagit ställning för tanken att barn verkar ha en medfödd förmåga att söka meningen med livet och de ser varje barn som kompetent, som ett aktivt subjekt och som något som ska värdesättas. Hon har vid senare tillfällen i föreläsningar[36] ytterligare preciserat, att Loris Malaguzzi betonade, att barn är intelligenta om pedagogerna är lyhörda för det som barnen håller på att utforska och om de på olika sätt förmår utmana barns lärande. I flera föreläsningar beskriver Malaguzzi den barnsyn förskolorna i Reggio strävar efter att omsätta i sin praktik. Där talar han om ett rikt barn. ”Ett barn som framförallt strävar efter att växa, att utvecklas, för det har kraften i sig” (Malaguzzi, 1987/2011:21). Han säger att

[36] Bl.a. i en förläsning i Reggio Emilia i oktober 1994 och senare i september 2008.

barnet redan från början är rustat att förstå världen för att det förstår att det bara kan lära sig saker genom att interagera med tingen i en aktiv, konstruktiv interaktion (ibid.). Barn är sociala varelser redan från början. Det är inget vi behöver lära dem, utan istället bör vi stödja dem i deras socialitet genom att leva den med dem (Rinaldi, 2006). Synen på barnet får konsekvenser för synen på lärandet. Det rika barnet är i behov av vuxna som tar vara på barnets egna drivkrafter att skapa kunskap och mening i samspel med andra barn, ting och medforskande vuxna. Malaguzzi (1997/2011) beskriver *det rika barnet* som kontrast till en syn på barn som antingen *fattigt och sovande* eller *fattigt och vaket.* Det fattiga sovande barnet kopplar han ihop med en syn på lärande genom reproduktion, där barnet bara ackumulerar kunskap och information. Medan det fattiga vakna barnet, är ett aktivt och kompetent barn som lär sig genom förståelse, men som görs beroende av vuxnas stimulans utifrån. I dessa metaforer för synen på barn och lärande framkommer influenser från John Deweys, liksom Jean Piagets, tankar om att barn skapar kunskap genom aktiv handling, genom pragmatiskt och fritt experimenterande, men som de i sin förskoleverksamhet sedan också utmanat vidare. I början på 1970-talet hade Loris Malaguzzi och hans medarbetare kontakt och regelbundna diskussioner med Piagets medarbetare (Edwards, Gandini, & Forman, 1993; Reggio Children, 1997, Rinaldi, 2006). Något som resulterade i att förskolorna började kritiskt granska Piagets teorier och började experimentera med vad det kunde innebära att arbeta utifrån en idé om barns lärande situerat i ett sociokulturellt sammanhang (Malaguzzi i Edwards, Gandini, & Forman, 1993). Pedagogerna utforskade också den pedagogiska miljöns betydelse och inverkan på rörelse, självständighet och samspel mellan barnen. Det synsätt på kunskap som växte fram genom deras studier, men framförallt genom arbetet med barnen, beskriver Malaguzzi, som att barns lärande och meningsskapande sker tillsammans med nyfikna och lyssnande vuxna. Där kunskapen blir till genom barnens aktiva handskande med tingen och i ett kontinuerligt samarbete och medskapande med andra barn och vuxna (Malaguzzi, 1987/2011).

Förutom influenser från Piagets tänkande tog de starkt intryck av till exempel Lev Vygotskijs tankar om relationen mellan språk och tanke och hur handling medieras genom kulturella verktyg och symboler. De började tidigt låta barnen arbeta i smågrupper, där de kunde lära av varandra. Eftersom de tagit ställning för att se på lärandet som kooperativt, som ett solidariskt lärande, hakade det också i Vygotskijs tankar om den proximala zonen. I början på 1970-talet pågick en diskussion om språkets betydelse, där man tog upp Vygotskijs tankar och där efterföljande semiotiska teoretiker vidgade synen på det verbala och skrivna språket och hur det utvecklas i dess sociala kontext. I Reggio breddade man synen på vad språk kan vara genom att Malaguzzi myntade talesättet om ”de hundra språken” och gav estetiska och gestaltande uttryckssätt stor plats, samtidigt som han införde en speciell tjänst på varje förskola, som i Reggio Emilia kallas ateljérista. Det är en

bildlärare med konstnärlig utbildning i botten som komplement till de pedagogiskt utbildade förskollärarna. Malaguzzis tanke var att de olika synsätt och teorier som dessa olika funktioner bar med sig in förskolepraktiken skulle mötas och utmana varandra i arbetet med barnen (Barsotti, 1997; Rinaldi, 2006). Ateljéristafunktionen har under åren vidareutvecklats och kan idag även vara en person som har en annan konstnärlig utbildning, inom till exempel dans, musik eller multimedia.

De bärande tankegångarna om det solidariska lärandet fick flera konsekvenser för organisation och arbetssätt i förskolorna. För att bygga en lärande organisation i vardagen, bestämdes att förskolorna alltid skulle ha två förskollärare på varje avdelning som samarbetade i par. Istället för som det tidigare varit, att förskollärarna var ensamma med sin barngrupp. I förskollärarnas schema ingår gemensam planeringstid över avdelningsgränserna för att kunna fördjupa pedagogiskt utvecklingsarbete. Dessutom finns en funktion som kallas pedagogista, en funktion som i Sverige närmast skulle kunna vara en sammansmältning av pedagogisk ledare och pedagogisk handledare, men som inte är chef. En pedagogista samarbetar med en grupp av 4-6 förskolor och ansvarar för förskolornas pedagogiska utveckling (Projekt Zero, Harvard University & Reggio Children, 2001).

I Rinaldis texter framhålls med stor tydlighet, att det sätt som de använder pedagogisk dokumentation på i förskolorna i Reggio Emilia är förenat med de starka politiskt pedagogiska ställningstaganden som genomsyrar hela verksamheten och där det enskilda barnet samtidigt med gruppen har en mycket stark ställning. De poängterar hela tiden relationer av samarbete och ömsesidighet, samtidigt som varje barns och vuxens singularitet beaktas. De söker efter teorier som stödjer de värden verksamheten vilar på, som subjektivitet, olikhet, relationalitet, delaktighet, demokrati, lek, känslor, lärande. Dessa teorier och ställningstaganden lägger grunden för hur de utformar den pedagogiska verksamheten och för hur de arbetar med sin pedagogiska dokumentation. Eftersom dokumentationen spelar en avgörande roll för hur förskolan synliggör barnen och verksamheten förs också ständiga diskussioner om hur dokumentationen speglar dessa värden. Sådana diskussioner kan handla om vad som värderas och lyfts fram i barnens arbete, när de beskriver sina hypoteser och hur de diskuterar och förhandlar med varandra, hur barnen genom bilder beskriver hur de uppfattar verkligheten och relationer till omgivningen, förskolan och pedagogerna. Teorierna och ställningsstagandena påverkar också synen på lärarens roll. Rinaldi skriver att en av de mest framträdande metaforerna som utmärker pedagogiken i Reggio Emilia är ”the pedagogy of relationships and listening” (Rinaldi, 2001, s 79) och en förskola som strävar efter att vara ett rum för levd demokrati.

Demokrati i förskolan handlar om att få vara en del av ett skapande sammanhang, att bli till genom utbyte av tankar, teorier och handlingar. Detta har resulterat i att de arbetar med barnen i kortare och längre projekt och använder projektmetaforen för sitt arbetssätt. Med det italienska ordet *pro-*

gettazione vill de vidga och gå i motstånd mot ett stelnat läroplanstänkande och ett fastlagt programtänkande som utgjort referensramen i deras italienska kontext. ”*Progettazione* is a strategy, a daily practice of observations – interpretation – documentation” (Rinaldi, 2006 s 206). Men det betyder inte att det inte finns styrdokument. Ända sedan 1972 har det funnits kommunala riktlinjer för de kommunala förskolorna i Reggio Emilia och Malaguzzi skrev deklarationer om vilka erfarenhetsområden och kunskapsområden barnen har rätt till i förskolan (exempelvis bilaga 2, Barsotti, 1997, s 102-107, samt Arbetsinriktning för Reggio Emilias Kommunala förskolor, 2012). Genom att arbeta i projektform kan de som Rinaldi (2006) uttrycker det, arbeta med en mer kontextbunden läroplan, som är mer flexibel och svarar mot de frågor som är aktuella för den barngrupp som finns här och nu.

För både barn och vuxna, menar Rinaldi, att förståelse handlar om att kunna utveckla en tolkande och beskrivande ”teori”, en berättelse som ger mening åt händelser och ting. Det innebär att dessa teorier är provinsiella och temporära, men ger en tillfredställande förklaring i ögonblicket, och att dessa hela tiden är öppna för omkonstruktion. Dessa teorier representerar något mer än bara en idé eller en samling av idéer och de måste kännas bekväma, vara användbara och tillfredsställa intellektuella, estetiska och känslomässiga behov. Genom att representera världen, så representerar våra teorier oss, skriver hon. Därför måste teorierna attrahera och tillfredsställa andra, vilket gör att vi måste uttrycka våra idéer så att de kan delas med andra. Att dela teorier med andra, fortsätter hon, är vårt svar på osäkerheten i att vara människa. Hon poängterar också att det handlar om levd demokrati. Dokumentationen kan öppna rum/platser för pågående möjliga möten, transaktioner och förvandlingar.

> Documentation, (like observation) thus deeply involves questions of values. It offers a true experience of democracy because democracy also means exchange, and this exchange is made possible by the visibility and the recognition of differences and subjectivity. When differences and subjectivities are in dialogue, they become educational values that are not only declared but also lived. (Rinaldi, 2006 s 130)

Det är först när teorier kommuniceras och blir lyssnade till som de existerar. Därför har de kommunala förskolorna i Reggio tagit ställning för ”lyssnandets pedagogik”. Ett lyssnande, som Rinaldi kallar ’en lyssnande omgivning’, där man lär sig att lyssna och berätta, där varje barn känner sig berättigad att formulera sina teorier och erbjuda sina egna tolkningar i en bestämd fråga. Hon menar, att genom att få formulera sina teorier, ’åter-erövrar’ (re-know) eller ’åter-finner’ (re-cognice) vi dem och det blir möjligt för våra föreställningar och ingivelser att ta form och gestalta sig i handling, känsla och uttrycksfullhet. Uttryck som kan gestaltas i bild eller i andra symboliska uttrycksmedel (de hundra språken) (ibid s. 66).

”Lyssnandets pedagogik”

Lyssnandet har under de senaste tjugo åren vuxit fram som ett av de viktigaste begreppen för att beskriva förhållningssättet i en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik och både Rinaldi (2001; 2006) liksom Dahlberg och Moss (1999; 2005) skriver fram det som ”Lyssnandets pedagogik”. Eftersom lyssnandet som begrepp är så centralt frågar sig Rinaldi hur man kan definiera begreppet/termen lyssnande och definitionen blir lång och komplex. Den innefattar en stor del av synen på människan som singulärt subjekt, men alltid i ömsesidigt beroende av andra, som delar av ett sammanhang. Ett lyssnande som inbegriper alla sinnen, inte bara hörseln, utan innefattar en känslighet för alla sorters uttryck och relationer, även tystnader och gester. Lyssnandet är dubbelsidigt och innefattar både att kunna lyssna in andra och att själv bli lyssnad till. Vi måste inse att vi aldrig vet allt, för bakom lyssnandet finns nyfikenhet, önskan, tvivel och intresse och alltid en känsla, skriver hon.

> Lyssnande är känsligheten för mönster och sammanhang, som förbinder oss med andra och får oss att överlåta oss åt insikten att vår förståelse och vårt eget varande är bara en liten del av något större, integrerad i kunskapen som håller ihop vårt universum.
>
> Lyssnande, blir då en metafor för att ha öppenhet och känslighet för att lyssna och bli lyssnad till – ett lyssnande inte bara med öronen, utan med alla sinnen (syn, känsel, lukt, smak, orientering).
>
> Lyssnandet till hundratals, ja tusentals språk, symboler och koder som vi uttrycker oss och kommunicerar med, och som livet uttrycker sig och kommunicerar till dem som vet att lyssna. Lyssnande är tid, tid för att lyssna, tid som är utanför den kronologiska tiden – tid full av tystnad, långa pauser, inre tid. Inre lyssnande, lyssnandet till oss själva, en paus, en fästpunkt, som att vara i ett element som skapar lyssnande till andra, och i gengäld är skapad av det lyssnande andra ger oss. (Rinaldi, 2006 s 65-66 min översättning)

Lyssnandet handlar om verkliga interaktioner, både verbala och ickeverbala, mellan kommunicerande subjekt mitt i händelserna. Lyssnandet både skapar och stimulerar känslor och påverkar oss direkt i händelsernas nuögonblick, utan att medieras via representationer. Rinaldi definierar lyssnandet som att det är välkomnande och öppenhet för skillnader, att erkänna värdet av andras perspektiv och tolkningar. Vidare menar hon att lyssnande är ett aktivt verb som också inbegriper tolkning, att ge mening till det meddelande som sänds och värde åt sändaren. Viktigast för lyssnandet är att formulera frågor, inte att producera svar, eftersom lyssnandet också bottnar i osäkerhet. Trygghet-en, skriver Rinaldi (ibid.) ligger i att vara medveten om att varje sanning är ’säker’, bara om vi erkänner dess begränsningar och möjliga ’falskhet’. Att lyssna är inte enkelt. Det fordrar en djup medvetenhet och närvaro i det som just nu pågår. Det svåra ligger i att samtidigt som lyssnandet kräver en öppenhet för förändring, så bär vi samtidigt också alltid med oss våra fördomar

och redan fastlagda föreställningar och vanor. Rinaldi skriver, att det krävs att vi öppnar oss för värdet av det okända och att vi har förmågan att komma över känslan av tomhet och den osäkerhet som kommer över oss när vår visshet är ifrågasatt. Hon menar att det är lyssnandet som leder individen ut ur anonymiteten, som rättfärdigar oss och ger oss synlighet, som berikar både dem som lyssnar och dem som producerar meddelanden. På så vis blir lyssnandet kärnan i lärandesituationerna och inledningen till varje lärande relation, enligt Rinaldi. Ett lyssnande som formas genom varje 'lärande subjekts' handling och reflektion i ett relationellt rum (eller fält). Den pedagogiska dokumentationen menar hon ger möjlighet till lyssnande, ett lyssnande i en utvidgad bildligt menad form som innefattar även visuellt, känslomässigt lyssnande och mellan alla deltagare:

> This is what a school should be: first and foremost, a context of multiple listening. This context of multiple listening, involving the teachers but also the group of children and each child, all of whom can listen to others and listen to themselves, overturns the teaching-learning relationship. This overturning shifts the focus to learning; that is, to children's self-learning and the learning achieved by the group of children and adults together. (Rinaldi, 2001 s 82)

Om förskolan blir en plats där det multipla lyssnandet kan äga rum, ett lyssnande som går mellan barnen i barngruppen och mellan lärare och barn överskrids relationen lärare – lärande och fokus förflyttas till det lärande som skapas enskilt och tillsammans i stunder av gemensam tillblivelse. Hon skriver vidare att särskilt de yngsta barnen har en kapacitet för lyssnande till hela världens mångfald av färger, dofter, ljud, former, uttryck och att denna kapacitet är en kvalitet som är förutsättningen för att bli förstådd och uppmuntrad.

Utvecklingen av pedagogisk dokumentation för att följa lärprocesser

Sedan början 1970-talet har ledningen i samarbete med förskollärarna i Reggio Emilias förskolor utvecklat och förfinat arbetssättet med dokumentation av barnens lärprocesser, men även av de vuxnas lärprocesser. I början utgjordes den pedagogiska dokumentationen till största delen av observationer av händelser, nedtecknade samtal och dialoger mellan barnen och mellan pedagoger och barn. Det hjälpte dem att kritiskt granska generella teorier om barnet och se att dessa inte stämde med de barn som de hade framför sig. Detta var i början på 1970-talet, samtidigt som de utmanade stadieteorierna, och förskollärarna började då experimentera med pedagogisk dokumentation: "It was a tool for challenging the theory with practice, for working with the idea of visibility" (Rinaldi, 2006 s 181). Rinaldi berättar att det började med att förskollärarna bestämde att de skulle skriva en sorts dagboksanteck-

ningar, där de helst varje dag försökte skriva ner en händelse som fått dem att reflektera, därför att det barnen gjort var oväntat. Sedan använde de dessa anteckningar som underlag för sina planeringssamtal. Hon påpekar att när det händer saker som man inte förväntar sig och inte har planerat för, känner man sig ofta osäker som pedagog. Men genom att dokumentera och börja använda observationerna i sina pedagogiska diskussioner, skriver Rinaldi, att det hjälpte dem att värdera osäkerheten som en positiv möjlighet. I detta att göra sig lyhörd för det oväntade startar lyssnandets pedagogik, menar hon.

Från början intervjuades barnen i inledningen på ett projektarbete för att hitta ingångar i hur barnen såg på det ämne som de tänkte utforska. Barnen fick också beskriva sina tankar i bilder, genom att teckna, måla och skulptera i lera. Pedagogerna arbetade redan från början med att fotografera, och senare också med att filma processer, som ett komplement till skriven text. Både i användningen av film och foto som medium och i tolkningen av barnens bilder har ateljéristans speciella roll och kompetenser utnyttjats. Det gjorde att förskollärarna i Reggio Emilia tidigt utmanade sättet att se på barns bilder enbart ur ett utvecklingspsykologiskt eller ett terapeutiskt perspektiv (Lind, 2010). Istället har de oftast försökt tolka vad barnen berättar med sina bilder, hur de beskriver förlopp och händelser. Men de har också använt bilderna för att förstå sig på vad barnen uppmärksammar, engagerar sig i och ställer sig frågor om. Genom att ge barnen i uppgift att observera och se detaljer genom att teckna av och att använda tecknandet eller leran för att beskriva sina hypoteser om ett fenomen eller olika företeelser har de medvetet t.ex. gett barnen möjlighet att använda dessa uttrycksmedel som kommunikation och som språk.

Pedagogerna i Reggio Emilia är mycket klara över att den dokumentation de gör inte är objektiv, utan att den alltid är perspektivistisk. De diskuterar därför gemensamt vilka perspektiv och frågor de ställer sig innan de börjar observera och dokumentera (Projekt Zero, Harvard University & Reggio Children, 2001). De använder också flera olika medier, eftersom varje medium har sin logik och sin begränsning. På samma sätt försöker de också vara flera som dokumenterar, även om det inte alltid är möjligt. Genom att ha flera som tolkar den dokumentation som gjorts ges många olika perspektiv på det som dokumenterats. De ser också gärna att olika personer med olika roller läser dokumentationerna tillsammans, vilket gör att de bjuder in föräldrar, experter från det ämnesområde de just arbetar med, andra barn, förskollärare, pedagogista, ateljéristor som i olika konstellationer läser och arbetar med dokumentationen för att utvärdera och hitta nya ingångar att jobba vidare. Den pedagogiska dokumentationen blir på så sätt en del av idén om det kooperativa lärandet. En idé som innefattar att mening och ny kunskap skapas när olika idéer och frågor bryts mot varandra. Det blir också utgångspunkten för att se förskolan som en plats där både kunskap och kultur skapas tillsammans.

Frågan om kooperativt lärande - enskilt och i grupp

Ett tydligt exempel på att man i Reggio Emilia har tagit fasta på teorier om att vi skapar kunskap tillsammans och lär av varandra, vilket resulterat i att dokumentationen ofta haft fokus på samlärande finns beskrivet i projektet ”Skon och måttbandet” (Reggio Children, 1997). I detta två veckor långa projekt tog en grupp barn själva på sig att mäta upp ett bord och göra en ritning till snickaren, som skulle tillverka ett nytt bord till avdelningen. Dokumentationen beskriver gruppens process från att mäta med egna kroppsdelar, med ett föremål som en fast enhet (en sko) till att gå över till centimeter och till sist framställa en gemensam ritning med alla mått utritade både i centimeter och med skon som måttenhet. I detta exempel skriver man medvetet fram vad gruppens samarbete resulterar i för gemensamt resultat. Trots att pedagogerna under lång tid uppmärksammat hur enskilda barn beskrivit problem och lösningar och hur de olika barnen gett sina unika resurser till gruppens processer, var de först i konfrontationen med amerikanska pedagoger och forskare som de blev uppmärksamma på att de ofta presenterade vad alla barn gemensamt kommit fram till. Det blev starten till ett samarbetsprojekt mellan Projekt Zero vid Harvard University och förskolorna i Reggio Emilia, en undersökning om både barns individuella lärande och deras gemensamma grupplärande (Projekt Zero, Harvard Univeristy & Reggio Children, 2001). Detta projekt gav impulser till att mer fördjupat undersöka inte bara vad olika barn ger som resurser in i ett grupparbete, utan också hur de, var och en, använder sig av diskussioner, samtal och förhandlingar. Ett av de många exempel som visar på detta i boken, är när pedagogerna utifrån att de sett flera barn hitta strategier att återge tredimensionella figurer tvådimensionellt i teckningar, föreslår en femårsgrupp att göra en lekmanual att ge till de nya treåringar som snart ska börja i förskolan. Barnen bestämmer tillsammans med lärarna att två vanliga lekar, en av dem en ringlek, ska beskrivas genom teckningar. Denna uppgift inbegriper ett problem som lärarna uppfattat att några av barnen grubblat på. Innan de sätter igång diskuterar lärarna igenom vilka svårigheter de tror barnen ska möta och bestämmer sig för att fråga barnen innan hur de tänker om uppgiften och vad som kan bli svårt. Här förklaras också i texten, som inramar exemplet, att lärarnas uppfattning om grupplärande även innefattar individuella processer och produkter som ”are generated and constructed within the network of relationships, selfassesment, and assesment carried out by the group and in the group” (Projekt Zero, Harvard Univeristy & Reggio Children, 2001 s 188). I sin dokumentation kunde förskollärarna visa på hur olika barn haft mycket varierande hypoteser och förklaringar till olika fenomen och att de löst problem på skiftande sätt. I exemplet visas hur barnen, ibland med hjälp av lärarnas och ibland med hjälp av kamraternas frågor, kommer med råd och kritik och bedömer varandras arbete och hur varje barn använder och utvecklar det gruppen som helhet ger. Samarbetet och de amerikanska fors-

karnas frågor gjorde att det pedagogiska team (förskollärare, pedagogistor och ateljéristor) från Reggio Emilia som medverkade, mer tydligt formulerade sina teorier och ställningstaganden i fråga om enskilt kontra gruppens lärande, och där de använde sig av sin dokumentation som en utgångspunkt för denna forskning. Rinaldi (2001, 2006) beskriver pedagogisk dokumentation i det sammanhanget, som en strategi för att fånga upp de olika subjektiviteter som interagerar i en grupp och för att skapa processer som fostrar, inte till inlärning i traditionell mening, utan snarare till ett sammanhang där lärande kan äga rum. Det blir också ett verktyg för återbesök, som möjliggör reflektion.

Genom arbetet i smågrupper och genom att dela med sig av dokumentationen till barnen har de gett barnen möjlighet att se och lyssna på varandras teorier och problemlösningar. Förskollärarna har varit noga med att ge barnen möjligheter att diskutera, förhandla och använda varandras idéer och förslag. Barnen har redan från början varit införstådda i att pedagogerna skriver om hur de gör och de får ta del av det som skrivs och dokumenteras på andra sätt. En av de förändringar som skett på senare år, är att barnen själva allt mer blivit aktiva deltagare även i själva dokumenterandet och i tolkandet av dokumentationen och där barnen också ibland dokumenterar förskollärarna (Project Zero, Harvard University & Reggio Children, 2001).

Sökande efter mening, samband och förbindelser i relation till kunskapsuppdraget

I ett första skede av ett projekt bestäms vad som ska dokumenteras i förväg av förskollärarna, genom de frågor och pedagogiska ställningstaganden som de gör i inledningen av projektet. Men det handlar mer om att ge projekten riktning och att ge barngruppen möjlighet att undersöka problemställningar, inte att ställa upp färdiga och exakta kunskapsmål inom de olika erfarenhetsområden och kunskapsområden som de kommunala förskolorna i sina riktlinjer har att utgå ifrån (Barsotti, 1997). Ett exempel är när Vea Vecchi, tidigare ateljérista på förskolan Diana, beskriver tanken med ett projekt om gula prästkragar i boken *Reggio Emilia och de hundra språken* (Wallin, 1996). Intentionen var att låta barnen fördjupa sitt möte med prästkragarna. De ville att barnen skulle få möjlighet att uppleva blommorna som levande subjekt och hitta en kärleksfullare relation till naturen och ytterst till hela vår planet. Ett annat exempel på projekttanken som inryms i begreppet *progettazione* är när Malaguzzi förklarar i sin introduktion till projektet ”Meddelanden” (Barsotti, 1997) att de av princip inte undervisar barnen i att läsa och skriva. Men att de däremot är väldigt intresserade av vad barn vet om detta och hur de gör för att närma sig läsandet och skrivandet i olika åldrar. De vill förstå hur läsandets och skrivandets ”förhistoria” bottnar i barnens kommunikation och på vilka sätt förskolan kan haka i det som redan pågår mellan barnen och

mellan barnen och omvärlden. Därefter och i relation till barnens handlingar tar de fram strategier för observationer och dokumentationer som kan stödja det som sker i processerna mellan barnen. Utifrån dokumentationerna kan förskollärarna sedan hitta intelligenta förslag/uppslag till projekt där barnen kan fortsätta sitt utforskande och meningsskapande. Det är en väsentlig del av målet för undervisning, skriver Rinaldi (2001), och där de bärande frågorna är: Hur ska vi hjälpa barnen att finna mening med vad de gör, vad de möter och vad de upplever och erfar?

> I believe that documentation is a substantial part of the goal that has always characterized our experience: the search for meaning – to find meaning of school, or rather, to construct the meaning of school, as a place that plays an active role in children's search for meaning and our own search for meaning (and shared meanings). (Rinaldi, 2001 s 79)

När lärarna i Reggio Emilia sammanställer och tolkar det barnen gjort poängterar de hur viktigt det är att ge tillbaka detta till barnen både för att visa att de vuxna uppskattar barnens arbete och tankar, men också för att få en dialog omkring denna tolkning för att kunna hitta fler förslag på att arbeta vidare tillsammans med barnen. Rinaldi (2006) menar att det är detta som gör dokumentationen särskilt värdefull för barnen själva. Där får barnen möta den mening som lärarna tolkat och värderat i deras arbete. Hon skriver att det visar barnen, att deras handlingar har ett värde. Att bli sedd och lyssnad till på detta sätt, hjälper barnen ut ur anonymiteten, vilket i sig har ett värde. ”So they discover that they 'exist' and can emerge from anonymity and invisibility, seeing that what they say and do is important, is listened to and is appreciated: it is a value (Rinaldi, 2006, s 72).

Pedagogen som observerar och dokumenterar strävar inte efter objektivitet. I Reggio diskuterar man istället att det är viktigt att vara medveten om att varje dokumentation speglar dokumentatörens subjektivitet och att i stället för att se det som något negativt som behöver korrigeras, ses det som en tillgång. Därför blir det extra viktigt att göra många observationer och dokumentationer i olika medium, eftersom varje medium har sina fördelar och präglar dokumentationen med sin inneboende logik, likaväl som den speglar de frågeställningar som personen som dokumenterat har. Men också att dokumentationerna läses och tolkas i grupper av pedagoger och barn så att olika tolkningar kan vidga synen på det som skedde.

> While each fragment is imbued with the subjectivity of the documenter, it is offered to the interpretive subjectivity of others in order to be known or re-known, created and recreated, also as a collective knowledge-building event. (Rinaldi, 2006 s 69)

Det gör att när barn och pedagoger möts kring dokumentationen uppstår ett nytt kooperativt kunskapsskapande nuögonblick där det som dokumenterats kan skapas och återskapas i nya former.

Teori och forskning som en del av en pedagogisk praktik

Den forskande inställningen till det egna arbetet i förskolan, och där den pedagogiska dokumentationen och den projekterande arbetsformen är viktiga delar, har resulterat i att pedagogerna i Reggio Emilia ständigt stått i kontakt med nya teorier och tagit del av vetenskaplig forskning inom många olika områden, från pedagogisk och naturvetenskaplig frontforskning till hjärnforskning och filosofi. Framträdande för verksamheten är också att förskolorna och deras ledning sökt samarbeten och dialog med företrädare för olika forskningsfält, men också genom att använda teorier pragmatiskt och utforskande i sitt eget pedagogiska arbete. Förskollärarna och ledningen följer gemensamt i sina kollegiala nätverk hela tiden aktuell forskning, men tar också ställning till hur de ska använda denna forskning.

I slutet av 1980-talet intresserade sig Malaguzzi särskilt för nyare hjärnforskning, som talade om att hjärnans olika delar samverkade och han kallade hjärnans arbete för ”en process av ett stort sammanflätande och av en stor solidaritet” (Malaguzzi, 1987/2011). Liksom han något tidigare hade uppmärksammat Gregory Batesons (1972; 1979) cybernetiska tänkande kring självreglerande system och kontinuerliga processer av ömsesidiga utbyten, liksom dennes tankar om estetikens betydelse för att se mönster och samband. Andra viktiga influenser som gett bidrag till fortsatt utvecklingsarbete är de chilenska biologerna Maturana och Varelas (1992) tankar om språk som något som görs, där språkliggörandet sker i en värld tillsammans med andra i etiska relationer, till skillnad från att framförallt se språket som ett abstrakt ting. Dessa olika teoretikers tankar som stämde väl med Loris Malaguzzis och Reggio Emilias egna icke-dualistiska tankar om de ”hundra språken”, att låta alla språkliga uttryckssätt utvecklas genom att flätas ihop och berika varandra, har även påverkat deras sätt att tänka om förskolan som system. På senare tid har man i Reggio Emilia även intresserat sig för Rizolattis och Sinigaglias (2008) forskning om spegelnevroner, som är en specifik sorts nervceller i hjärnan. Deras funktion innebär att vi, innan vi är medvetna om det, har vi uppfattat en annan människas handlingar och känslor, vilket gör att vi kan imitera och relatera till andra. Genom sådana nya vetenskapliga rön utforskar pedagogerna vad rönen kan ge för nya infallsvinklar för betydelsen av det ömsesidiga lärandet tillsammans med andra. Pedagogerna i Reggio Emilia tar också del av forskning och debatter som handlar om kultur och konst liksom samhällsfrågor och har nu senast varit i kontakt med James Heckman, nobelpristagare i ekonomi, som diskuterar vad satsningar på barn i förskolan kan ha för ekonomisk betydelse för hela samhället (Heckman, 2011). Förutom detta omfattande utbyte med internatio-

nella forskare inom olika discipliner har de, som tidigare nämnts, bland flera andra välkända forskare samarbetat i forskningsprojekt med Jerome Bruner, George Forman, Harvard University och Howard Gardner i projekt Zero och med professor Gunilla Dahlbergs forskningsgrupp vid Lärarhögskolan i Stockholm, numera Stockholms universitet. Genom att ständigt utmana sig själva och pröva vad teorierna ger för nya perspektiv på det pedagogiska arbetet har de ständigt förändrat exempelvis den pedagogiska dokumentationen. I en intervju poängterar Carlina Rinaldi att de fortfarande inte vill bli infångade i en teori eller ”ism”. Hon säger:

> That is why although Reggio may be postmodern in its perpectives, we are not for postmodernism, because ’isms’ are risky. Because they simplify and lock you in prison again. Instead your freedom is to challenge. (Rinaldi, 2006 s 182)

I samma intervju, säger hon att vi gjorde om teorierna till våra, för att undvika att bli fångar i definitioner som talar om vad resultatet ska bli. Malaguzzi talade om det som ”our Piaget” (Edwards, Gandini, & Forman, 1993). Rinaldi (2006) menar att de utifrån till exempel Piagets teorier och terminologi fick redskap att i dialog med barnen utmana stadieteorierna vid 1970-talets början, liksom nya teorier nu ger dem redskap att utmana och att fortsätta ställa frågor till sin egen praktik i förskolan idag och sätta det i relation till samhällets utmaningar i dagens globala värld.

Bakgrunden till pedagogisk dokumentation i svensk förskola

Det har funnits en väl utvecklad kontakt mellan svensk förskola och de kommunala förskolorna i Reggio Emilia allt sedan början av 1980-talet. Kontakten och intresset startade i och med att Moderna museet i Stockholm, och Sverige som första land i världen, visade två stora utställningar kring förskolornas arbete, 1981 och 1986[37]. Utställningar som sedan dess färdas runt i världen. På utställningarna visades och beskrevs barnens arbete i form av deras teckningar och stora målningar. Utställningarna berättade dessutom om filosofin bakom det pedagogiska arbetet (Wallin, Maechel & Barsotti, 1981). Varför intresset för de kommunala förskolorna i Reggio Emilia först uppmärksammades i Sverige hör till stor del samman med att förskoleverksamheten i Sverige och i Reggio Emilias kommunala förskolor delar en gemensam grundsyn när det gäller demokratiska värden och i respekten inför barnet. Likaså finns likheter när det gäller pedagogiska traditioner, som en helhetssyn på barn, ett ämnesövergripande arbetssätt, där skapande och este-

[37] 90.000 besökare såg de två utställningarna (Dahlberg & Åsén, 1995).

tiska uttryck och ett temainriktat/projektinriktat arbetssätt ingår (Barsotti, 1986; 1997; Wallin, 1996). En annan grund finns i ett gemensamt idéarv i form av pedagoger och filosofer som till exempel Dewey, Piaget, Vygotskij och Bruner (Dahlberg & Åsén, 2005). I mötet med Reggio Emilias förskolor var det från början främst barnens expressiva och skickliga estetiska uttryck, främst i bild, som fascinerade och många frågade hur pedagogerna bar sig åt för att nå detta resultat med barnen (Barsotti, 1986). Studieresor till förskolorna startade som en följd av de två utställningarna och ett mycket stort antal pedagoger från Sverige har under mer än 30 års tid, besökt deras förskolor[38]. Något som också väckte uppmärksamhet, och som beskrivs i litteratur om de kommunala förskolorna i Reggio Emilia, var hur pedagogerna dokumenterade barnens lärprocesser och hur dokumentationen utvecklades alltmer och bildade utgångspunkten för ett uppmärksamt lyssnande till barnens frågor och hypoteser om olika händelser och fenomen (Barsotti, 1986; 1997; Wallin, 1996). I litteratur från den här tiden, i mitten på 1980-talet och till mitten av 1990-talet, beskrivs också hur dokumentationen bildar utgångspunkten för ett kollegialt reflektions-, planerings- och utvärderingsarbete (ibid; Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991; AREA-gruppen, 1993).

I slutet av 1980-talet gjorde en grupp bestående av personer med olika anknytning till barnomsorgen i Sverige studieresor till den italienska staden och påbörjade ett erfarenhetsutbyte med professor Loris Malaguzzi och flera av de ledande pedagogerna där. Några personer i denna grupp bildade 1993 Reggio Emilia Institutet[39] för att ha en bas för det fortsatta samarbetet. Samarbetet med Malaguzzi och förskolorna i Reggio Emilia fördjupades genom ett kombinerat forsknings- och försöksprojekt ”Pedagogik i en föränderlig omvärld” finansierat av Socialdepartementet och lett av professor Gunilla Dahlberg, från Lärarhögskolan i Stockholm i samarbete med Reggio Emilia Institutet (Barsotti, Dahlberg, Göthson & Åsén, 1992)[40]. I projektet ingick sju förskolor i en stadsdel i Stockholm och projektet pågick under tre år, 1993-1996. Under dessa tre år prövade man att arbeta med liknande redskap som de kommunala förskolorna i Reggio Emilia men utifrån svenska förhållanden; ett temabaserat/projektinriktat arbetssätt, dokumentation av pedagogiska processer, reflektion över dokumentationen tillsammans i nätverk med stöd av nätverksledare, bildlärare och forskare från projektgruppen. Redan i mitten av 1980-talet, hade Dahlberg, i samband med de läroplansteoretiska

[38] Mellan åren 1982 och 1992 hade ca 2000 pedagoger från Sverige besökt Reggio (Barsotti, Dahlberg, Göthson & Åsén, 1992). Fram till år 2005 hade siffran växt till 4.000 personer (Reggio Emilia Institutet).

[39] Reggio Emilia Institutet bildades som en ideell ekonomisk förening.

[40] Projektet leddes av professor Gunilla Dahlberg, Lärarhögskolan i Stockholm, och var ett samarbetsprojekt mellan hennes forskningsgrupp, Reggio Emilia Institutet och socialdistrikt 7 (senare Skarpnäcks stadsdel). Projekt finns beskrivet i Dahlberg, Moss & Pence (1999) som Stockholmsprojektet. Det pågick under åren 1993-1996 och kallades då ”Pedagogik i en föränderlig omvärld”. Se också Barsotti, Dahlberg, Göthson & Åsén, 1993.

frågor som behandlades i och med arbetet med förslaget till det pedagogiska programmet, börjat diskutera hur dokumentation kunde utgöra en pedagogisk resurs och hon började då tala om pedagogisk dokumentation. I det sammanhanget använde hon pedagogisk dokumentation och inte enbart dokumentation för att visa på att hon kopplade dokumentationen till reflektion i relation till de läroplansteoretiska frågeställningarna d.v.s. varför, vad, hur, när och vem. Men det var först under nätverksträffarna i projektet *Pedagogik i en föränderlig omvärld* som Gunilla Dahlberg började sätta begreppet pedagogisk dokumentation i arbete och använda den dokumentation som gjordes i projektet som en pedagogisk resurs. Därefter skrevs det fram som ett begrepp (Lenz Taguchi, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Dahlberg (Dahlberg, Moss & Pence, 1999) skriver i samband med beskrivningen av Stockholmsprojektet, att genom att använda poststrukturella teorier tillsammans med pedagogisk dokumentation blev det möjligt att problematisera och dekonstruera de dominerande diskurser som förkroppsligades i förskolans praktik, men också att rekonstruera och skapa en bas för att förstå praktiken i förskolan på ett nytt sätt, särskilt när det gällde synen på barnet, på lärande och kunskap, men också i förhållande till makt, globalisering, och mångkulturalitet. Genom att använda ett poststrukturellt teoretiskt perspektiv i relation till de erfarenheter forskarna gjorde tillsammans med pedagogerna kunde de även gemensamt utmana dominerande diskurser när det gällde synen på demokratiska värden, den pedagogiska miljön och hur förskolorna organiserade sin verksamhet. Tillsammans med Åsén (Dahlberg & Åsén, 1994) och med Moss och Pence (1999) började Dahlberg också problematisera frågor kring värden, etik och kvalitet i förskolan och hur pedagoger också tillsammans med föräldrar skulle kunna vara med och skapa ny kunskap om barns lärande i förskolans verksamhet.

Parallellt med och särskilt efter projektets slut började flera förskolor både i den aktuella stadsdelen, i övriga Stockholmsområdet och ute i landet arbeta med pedagogisk dokumentation och bildade pedagogiska nätverk med inspiration från projektet och från egna studieresor till Reggio Emilia (Kennedy, 1999; Åberg & Lenz Taguchi, 2005; Colliander, Stråhle & Wehner-Godée, 2010)[41]. Detta visar på att många pedagoger i den svenska förskolan redan hade börjat använda pedagogisk dokumentation när förslagen att pröva pedagogisk dokumentation som underlag för utvärdering skrevs fram i Barnomsorg och Skolakommitténs betänkande (SOU 1997:157).

Pedagogisk dokumentation i svensk förskola idag

Pedagogisk dokumentation har enligt Skolverkets senaste nationella utvärdering (2008), *Tio år efter förskolereformen*, fått ett stort genomslag i Sverige.

[41] Se också Reggio Emilia Institutets tidskrift Modern Barndom.

Mer än hälften av landets kommuner (56 %) uppgav då att de prioriterade kompetensutveckling i pedagogisk dokumentation för sina medarbetare i förskolan. I samband med utvärderingen gjordes fallstudier där förskolechefer och förskollärare intervjuades. Alla de intervjuade uppgav att de arbetade med pedagogisk dokumentation på sin förskola/avdelning. Några uppgav också att arbetet med pedagogisk dokumentation var det som förändrat deras arbete mest under de senaste fem åren (ibid s 70). Av de intervjuades beskrivningar kan man dock se att det fanns olika uppfattningar kring vad begreppet pedagogisk dokumentation står för, då många också beskrev det som att de arbetade med barnens pärmar/portfolios som innehöll fotodokumentation och barns teckningar eller att man satte upp fotografier med beskrivningar över händelser som väggdokumentationer. Men i förhållande till den första nationella utvärderingen (Skolverket, 2004) beskrev betydligt fler att de också använde den dokumentation som gjordes som underlag för reflektion i sitt arbetslag. Detta visar emellertid på de svårigheter som uppstår när begrepp och verktyg för dokumentations- uppföljnings- och utvärderingsformer tolkas och används i olika praktiker med skiftande förförståelse, förutsättningar och villkor.

Som beskrivits tidigare, fanns även innan förskolereformen 1998 ett stort intresse för att arbeta med pedagogisk dokumentation bland svenska pedagoger i förskolan. När Barn och skolakommittén i sitt betänkande (SOU 1997:157) föreslog att pedagogisk dokumentation skulle kunna vara ett verktyg för att följa pedagogiska processer liksom att synliggöra barns lärande och kunna ligga till grund för utvärdering och utveckling av verksamheten knöt de an till en redan pågående social rörelse (Melucci, 1989). I och med att regeringen sedan, både i propositionen och i förordet till läroplanen, tog upp pedagogisk dokumentation som ett exempel på verktyg för utvärderingkom det även att påverka spridningen av dess användande. I läroplansarbetet fångar staten upp en social rörelse och ger den legitimitet genom sitt erkännande (Thörn, 1997). En legitimitet som också för vissa kan uppfattas som ett tvingande påbud. Detta förfaringssätt har varit relativt vanligt i svensk reformpolitik. Men ett sådant reformistiskt förfarande som fångar upp något som redan är på gång och på så sätt gör det till en del av statsapparaten ger dels legitimitet åt något, men kan samtidigt ta udden av det progressiva i det. Pedagogisk dokumentation är som beskrivits ovan ingen enkel metod, utan ett förhållningssätt och arbetssätt som också innefattar komplexa filosofiska och teoretiska perspektiv på demokrati och medborgarskap samt på kunskap, lärande och subjektskapande.

Pedagogisk dokumentation i relation till den reviderade läroplanen

När den första läroplanen för förskolan, Lpfö98, kom hade den som påtalats tidigare i del 2 av avhandlingen, inte något avsnitt om uppföljning och utvärdering. Endast i betänkandet (SOU 1997:157) finns pedagogisk dokumentation förhållandevis utförligt beskrivet. När så läroplanen reviderades år 2010 (Lpfö98/10) lades ett helt avsnitt som behandlar uppföljning, utvärdering och utveckling (ibid. kap 2.6) till. I detta avsnitt nämns inte några utvärderingsformer, inte heller talas om pedagogisk dokumentation. Där står att barns utveckling, lärande och förändrade kunnande ska följas, dokumenteras och analyseras som underlag för utvärdering. Vidare står bl. a. att syftet med utvärderingen är att få kunskap om hur förskolans organisation, innehåll och genomförande, d.v.s. verksamhetens kvalitet, kan utvecklas så att varje barn ges bästa möjligheter till utveckling och lärande, liksom att all form av utvärdering ska utgå från ett tydligt barnperspektiv och ge både barn och föräldrar möjlighet till delaktighet i utvärderingen.

I samband med att den reviderade läroplanen börjat gälla har Skolverket (2012b) gett ut ett rådgivande stödmaterial *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*, som ett svar på det stora intresse för denna form för dokumentation och uppföljning som finns i förskolan idag. Där skrivs att det tänkande och det arbetssätt kring barns lärande och utveckling som beskrivs i läroplanen (Lpfö98/10) mycket väl går ihop med de synsätt och teorier som hör samman med pedagogisk dokumentation, liksom att pedagogisk dokumentation kan bli ett mycket användbart redskap då det blir möjligt att genom detta arbetssätt tillvarata barnens utforskande, frågor och erfarenheter i planeringen av verksamheten. I stödmaterialet betonas att för att dokumentationen ska kunna bli detta verksamma verktyg, förutsätts en kultur av samarbete, reflektion och dialog med andra (Skolverket, 2012b s 3). Det kräver också att man är villig att syna sitt eget arbete och de invanda mönster och teorier som arbetet i den egna förskoleverksamheten vilar på. Pedagogisk dokumentation beskrivs också som både ett arbetssätt/förhållningssätt som innefattar olika metoder för att följa och fånga processer och som en filosofi, ett tänkesätt om hur lärande och subjektskapande går till. I stödmaterialet redovisas de teoretiska utgångspunkter som pedagogisk dokumentation tar avstamp i som poststrukturella/konstruktionistiska. Det betyder att de ansluter sig till idéer som handlar om att vi tillsammans i de sammanhang vi befinner oss språkligt konstruerar världen, vilket innebär att vi genom de teorier, den kunskapssyn och den syn på människan, på barn och på lärande som pedagogisk dokumentation härrör ur, öppnas möjligheter att just kunna se ur flera perspektiv på de processer som pågår (Skolverket, 2012b). Vidare skrivs att både barn och vuxna, genom detta teoretiska perspektiv, kan förstås som sammanflätade med den verksamhet, den sociala och den materiella omgivning där de ingår som de-

lar och deltagare. Ett grundantagande är att lärande och utveckling sker interaktivt och relationellt. I det komplexa uppdraget att dokumentera, följa upp och utveckla förskolans verksamhet kan pedagogisk dokumentation ses som en drivande motor (Skolverket, 2012b).

Vidare påtalas att denna dokumentations- och uppföljningsform hör ihop med ett utforskande arbetssätt där barnen får möjlighet att tillsammans med varandra utforska sina egna teorier, hypoteser och tankar kring gemensamma frågor kring de fenomen som intresserar dem och upptar deras engagemang (jämför också med Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Elfström, Nilsson, Sterner & Wehner-Godée, 2008; Lenz Taguchi, 1997; Åberg & Lenz Taguchi, 2005: Unga 2013). Det är ett transdisciplinärt tänkande som skrivs fram och där man försöker härbärgera samtidigheten i det som händer, liksom att ta vara på och använda överlappningar mellan ämnesområden och uttryckssätt i det som pågår.

Dokumentationen ses som ett kooperativt arbete, vilket betyder att dokumentationen görs och används/sätts i rörelse i ett arbetslag och tillsammans med barnen kring ett fenomen, uttryck, händelser som barnen utforskar, ställer sig frågor om eller är engagerade i och som kan kopplas till förskolans innehållsområden. Dokumentationen försöker fånga mångfalden av det som sker i processerna, där varje barns bidrag är unikt och viktigt för helheten. Men det handlar inte om att följa enskilda barns utveckling gentemot fastställda kriterier eller genom att samla dokument i pärmar om de enskilda barnen. Utan om att ta vara på de olika barnens idéer, hypoteser och frågor för att låta dem mötas och konfronteras med varandra och på så sätt bli utgångspunkter för att lära och skapa mening tillsammans. Att göra dokumentationer, både som barn och vuxna, är att vara en del av den kommunikation som pågår mitt i händelsernas centrum. Det är inte meningen att den som dokumenterar ska vara utanför skeendena och betrakta det som sker utifrån. Tanken är att dokumentationen rör hela gruppen som arbetar ihop och att dokumentationen blir en del av ett pågående förlopp. I den meningen kan dokumentationen sägas vara en immanent utvärdering. Immanent i meningen av att den är inneboende i själva händelseögonblicket.

Genom att dokumentera på olika sätt, som att anteckna, teckna, bygga modeller, fotografera, spela in ljud eller filma finns ett fysiskt material kvar som går att gå tillbaka till, återbesöka/”revisit”. Det framhålls ofta att dokumentationen blir en pedagogisk resurs, blir pedagogisk, när den dokumentation man återbesöker blir föremål för reflektion och tolkning (se t.ex. Lenz Taguchi, 1997). Reflektionen kring dokumentationen kan ske på flera sätt och tillsammans med både personalen i arbetslaget, tillsammans med föräldrar, men framförallt tillsammans med barnen. När barn och pedagoger (eller andra vuxna) möts kring dokumentationen blir det till en ny händelse som kan ge upphov till ett nytt kooperativt kunskapsskapande i nuögonblick där det som dokumenterats kan sätta igång nya associationer och handlingar.

Men sammanställningar av flera processer kan också ligga till grund för utvärdering av till exempel en termins arbete.

Teoretiska utgångspunkter

De förskoledidaktiska utgångspunkter som den här avhandlingen associerar med pedagogisk dokumentation handlar om ett gränsöverskridande och projektinriktat arbetssätt. Det är ett arbetssätt som utgår från tanken att barn utforskar omvärlden transdisciplinärt, vilket innebär att barnen inte delar upp och avgränsar sitt utforskande, sin lek och sitt experimenterande med olika fenomen och uttryckssätt i färdiga kategorier eller ämnen. Ett arbetssätt som vill understödja varje barns möjligheter att bli delaktig i det gemensamma kunskapandet.

Detta förhållningssätt/arbetssätt kräver nya teoretiska verktyg och filosofiska utgångspunkter som stödjer ett annat sätt att tänka och handla än det invanda och förgivet tagna. Teoretiska verktyg som möjliggör en annan syn på barnet, än i dokumentations- och uppföljningsverktyg inriktade på enskilda barn. Verktyg som också skapar möjligheter att värdera och utveckla pedagogiken. Dessa krav på nya filosofiska och teoretiska verktyg har uppstått ur ett behov av att kunna möta och hantera det dubbla uppdraget att både vidareföra vår kulturs kunskap och erfarenheter till en ny generation och samtidigt vara öppen för att ta vara på barns egna drivkrafter, kapaciteter, deras sätt att lära och skapa mening. Genom de styrdokument som omger förskolan finns samtidigt som det finns formulerat de innehållsliga ramar som verksamheten ska erbjuda barnen, tydligt formulerat att verksamheten ska lyssna in barnens egna intressen, erfarenheter, åsikter och att förskollärarna ska ta tillvara flödet av barns tankar och idéer i planering och genomförande. Det gör att arbetet med att dokumentera och följa upp verksamheten måste innefatta både att följa och värdera de enskilda barnens möjligheter till inflytande, utveckling och lärande. Samtidigt som man behöver dokumentera hur verksamheten möter och hanterar de olika barnens bidrag i form av tankar, intressen och lärandestrategier.

Därav följer ett behov av teorier och begrepp som kan härbärgera den samtidighet som krävs av förskolan idag, att samtidigt ha ett föreskrivet innehåll och samtidigt lyssna in det som ännu inte finns givet. Som lämnar öppet både för en strukturerad planering och för tillblivelsen av det nya. De forskare som sedan Stockholmsprojektet arbetat med och forskat kring utvecklingen av pedagogisk dokumentation har använt och relaterat till de poststrukturella filosofiska perspektiv som förutsätter den ”språkliga vänd-

ningen”[42] och som välkomnar förändring. I mötet mellan den poststrukturella filosofiska tankestrukturen och levd förskolepraktik i Sverige och i Reggio Emilia har det uppstått en poststrukturell, ibland kallad socialkonstruktionistisk, lärandeteori (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; 2001; Lenz Taguchi, 1997). Denna lärandeteori och dess kunskapssyn är i ständig rörelse och tillblivelse. Under de senaste åren har den utvecklats i olika riktningar med hjälp av nya/flera teoretiska och filosofiska perspektiv som går under benämningar såsom posthumanistiska och postpragmatiska perspektiv (Dahlberg, 2010; Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2012; Lind, 2010; Olsson, 2008; 2009; Palmer; 2010).

Teorier som förflyttar och vidgar synen på kunskap

Den förflyttning och vridning av kunskapsbegreppet som här främst kommer att beskrivas riktar sitt främsta intresse mot kunskapandet, tillblivelsen av det nya, mot och till det som sker mellan barn och lärare i förskolans händelserum (Olsson 2008; 2009; Dahlberg, 2010). Den tar dock avstamp i det som utgör den kunskapssyn som skrevs fram i betänkandet ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) där kunskap ses som något som konstrueras mellan människor och mellan människor och den omgivande miljön (också företrädd i läroplanerna). Kunskap ses där som socialt och kulturellt konstruerad vilket innebär att den kunskap som konstrueras av barn och lärare är beroende av den omgivande kontexten, vilka möjlighetsvillkor som står till buds. Detta betyder att lärares förhållnings- och arbetssätt, den pedagogiska miljön och hur förskolans verksamhet organiseras och levs i det dagliga livet spelar en viktig roll för vad barn får möjlighet att bli och skapa. Barnen ses som aktiva agenter som själva är med och skapar kunskap ihop med andra agenter, barn, vuxna, material och miljöer. Det talas också om kunskapande som meningsskapande och att denna process innefattar både återskapande (reproduktion) och nyskapande (produktion) och där kreativitet kan ses som en dimension av kunskapande (Skolverket, 1996). Den reproduktiva delen av uppdraget är ett politiskt uppdrag som utmynnar i ställningstaganden om vad barn behöver kunna för att bli goda samhällsmedborgare i ett framtida samhälle. Kunskap som kan ses som nödvändig och förgivet tagen, men som många utbildningsforskare som utgår från poststrukturella perspektiv vill utmana. När den kunskapssyn, som innefattar att kunskapen finns given möter synen på barnen som aktiva agenter som tillsammans med andra, barn och vuxna är med och skapar mening och ny kunskap utifrån sina intressen och erfarenheter, ställer det krav på en utvidgning av synen på kunskap som kan innefatta rörlighet och förändring. Något som det poststrukturella perspektivet

[42] Poststrukturella perspektiv utgår från att kunskapen skapas/konstrueras tillsammans mellan människor genom språket, språkliga uttryck och handlingar, vilket benämnts ”den språkliga vändningen”, se vidare s 120.

erbjuder. Att kunna röra sig mellan dessa båda synsätt, som verkar samtidigt i förskolans dubbla uppdrag, blir då en fråga om hur man förhåller sig till den språkliga vändningen och synen på förhållandet mellan kunskap och verklighet (Loytard, 1984).

Poststrukturella perspektiv, med utgångspunkt i bland annat arbeten av Michel Foucault (1980; 1993) och Jacques Derrida (1976), utgår från att kunskapen skapas/konstrueras tillsammans mellan människor genom språket, språkliga uttryck och handlingar. Detta synsätt går under benämningen ”den språkliga vändningen” och innebär att mening och innebörd uppstår i socialt överenskomna konstruktioner, där människor tillsammans benämner och skapar mening i tillvaron. Människor ses här som att de skapar representationer i form av begrepp, kategorier, klassifikationer som används för att sortera och särskilja, men som inte är avbilder av en objektiv verklighet. Enligt detta synsätt, går det inte att ha en objektiv relation till världen bortanför språket eftersom alla våra erfarenheter färgas av de språkliga gemenskaper vi ingår i. Detta medför således att det inte går att få en uppfattning om det finns en objektiv värld/verklighet och en sann kunskap, utöver det som språkligt konstituerats. Det är genom språket uppdelningen i ämnen och ämnesområden bildas som gäller i den kultur vi ingår. Där konstrueras gemensamma överenskommelser om hur världen är beskaffad genom språket och via kommunikation. I ett poststrukturellt synsätt ses fakta och sanningar som godtyckliga perspektivistiska tolkningar som tas för givna och blir till dominerande diskurser som sedan styr våra tolkningar av världen (Foucault, 1993). Detta synsätt får också konsekvenser för synen på subjektet (människan/barnet/individen). Istället för att se på individen/barnet som ett stabilt subjekt som har en inre kärna som alltid är sig lik, tar subjektet i ett poststrukturellt synsätt gestalt genom de föreställningar, praktiker och normer som finns tillgängliga i de skilda kontexter man vistats i. Det innebär också att subjektet/barnet kan förändras och framstå olika i olika sammanhang beroende på de möjlighetsvillkor som barnet möter i olika diskursiva rum eller praktiker (hemma, i förskolan o.s.v.) (Nordin- Hultman, 2004).

Poststrukturell teori delar inte heller upp världen i subjekt – objekt, och kunskapen ses inte som att den finns inuti en autonom individ, även om var och en avläser världen subjektivt. Kunskapen ses istället som en del av individernas samordnade aktiviteter, som uppstår ur ett gemensamt behov av att konstruera mening. Lärandet kan då inte ses som en individuell kognitiv handling, som äger rum i individens huvud, utan måste ses som en kooperativ och kommunikativ handling. Kunskap blir då inte något man äger utan som något man tillägnar sig genom att interagera med världen (Lather, 1991). I detta perspektiv existerar subjekt och objekt inte annat än som konstruktioner i språket.

Om man i stället, i kontrast till detta, utgår från att kunskap avbildar världen som den är, att kunskap är en representation av fenomen som upptäckts och beskrivits i ett ett-till-ettförhållande till det som beskrivs, då handlar den

förändrade kunskapen om att bara veta mer/bättre om något, en linjär kumulativ kunskapssyn mot vilken barns kunskapsutveckling kan utvärderas. Verkligheten kan då ses som objekt för människans upptäckter. Människan/subjektet ses då som avskilt från omgivningen och någon som på ett distanserat och sanningsenligt sätt kan beskriva objekt i världen genom ett objektivt språk. Detta synsätt finns kvar som avlagringar i skolans/förskolans kunskapskultur, samtidigt som de flesta som arbetar i förskolan försöker anamma det sociokulturella synsätt som beskrivs i läroplanen. Ett synsätt som omfattar att var och en skapar sin egen bild av olika kunskapsobjekt i dialog och möten med andra barn och vuxna, om dessa objekt i världen.

Om man ser på subjektivitet och lärande utifrån ett poststrukturellt relationellt synsätt får det konsekvenser för hur vi kan se på olikhet och skillnad och även för pedagogisk verksamhet (Dahlberg, 2002a; 2003; 2010; Dahlberg & Bloch, 2006). Den poststrukturella kritiken utgår från att det inte går att ställa sig bredvid eller på distans från världen/verkligheten och betrakta den från en position utanför. Denna kritik får sin konsekvens i antagandet att vi genom språket skapar världen, att allt som vi upplever och erfar filtreras genom de språkliga verktyg som står oss till buds och att dessa språkliga verktyg också på så sätt innesluter makt över vårt sätt att tänka och handla (Foucault, 1980). Dessa processer av makt och kunskapsskapande är dock inte statiska. Processerna är rörliga, liksom vi som deltar rör oss mellan olika positioner. Den kunskap som blir till uppstår i mötet mellan de deltagande och den omgivande miljön som då samtidigt blir öppen för förändring.

Det relationella blir därmed viktigt som begrepp eftersom det kan utmana synen på att det går att särskilja individen från den omgivning och det språk som är dess sammanhang. I det poststrukturella perspektivet där både subjekt och objekt, ses som språkliga konstruktioner, kan man förstå det relationella som att det verkar i båda riktningarna. Där både subjektet förändrar sin uppfattning, men också kunskapen, det som den lärande försöker förstå eller läsa av förändras och påverkas av att fler möjliga förståelser blir synliggjorda, genom att fler perspektiv och möjligheter blir synliga. Detsamma gäller för relationen mellan de olika subjektiviteterna där alla påverkar och påverkas, gör sig och görs till subjekt, samtidigt som mening och kunskap skapas mellan dem.

Poststrukturella kritiska studier har varit och är verksamma när det gäller att få syn på mönster i det vi tar för givet och som blivit ”sanningsregimer” (Foucault, 1980) och genom att dekonstruera (Derrida, 1976) till exempel i hur vi ser på förskolans praktik som vanor, traditioner, hur vi tänker om barn, utveckling, kunskap och lärande. Med dessa teoretiska redskap har dessa forskare kunnat undersöka och förstå hur vi och våra praktiker styrs av dessa dominerande och förgivet tagna tänkesätt och förskjuta betydelser som gör förändring möjlig (Nordin-Hultman, 2004).

En tillblivelseontologi och en experimentell filosofi

Poststrukturella kritiska studier ger däremot inte så mycket stöd i själva det pedagogiskt/didaktiska arbetet med barnen, vilket gjort att flera förskoleforskare, som tidigare nämnts, vänt sig mot pragmatiskt inriktade filosofiska perspektiv för att utveckla praktiken kring pedagogisk dokumentation. Nordin-Hultman (2004) talar om att ”händelsefiera” den pedagogiska praktiken och uppvärdera görandet med hjälp av Foucault (1980; 1993), som talar om spelet av krafter som verkar i ett visst ögonblick. Det kan ses som en första öppning mot ett tillblivelseontologiskt perspektiv och pekar mot att också använda pragmatiska teorier med fokus just på händelsen i sig. Pedagogiska praktiker är fyllda av ett pågående flöde av händelser. Detta flöde är okontrollerbart och oförutsägbart. Det vet varje person som arbetat i en förskola, att man aldrig i förväg kan säga exakt vad som ska hända samma dag, eller närmaste veckan. Man kan och bör göra mycket noggranna planeringar och ha en fungerande organisation (Olsson, 2008; 2009). Men både organisation och planering måste ta hänsyn till varje dags unicitet och det oförutsedda som varje dag dyker upp, både stora och små avvikelser. Det kan gälla vilka barn som kommer att närvara, vilka lärare, hur vädret är och tusen och en andra saker som gör att det planerade förloppet tar en annan vändning.

Kort sagt är förskolan en plats av stor komplexitet och mångfald om man ser till alla de små mikrohändelser som varje dag består av. Detta har gjort att under de senaste åren flera forskare förutom att använda poststrukturella teorier (Dahlberg, m.fl., 1999; Fendler, 2001; Nordin Hultman, 2004; Popkewitz & Bloch, 2001) och feministisk poststrukturell teori (Lenz Taguchi, 2000) vänt sig till mer pragmatiska filosofiska perspektiv för att hitta teoretiska verktyg och begrepp som har fokus på rörelse, händelser, det relationella och möten i nuögonblicket. Teorier som kan liera sig direkt med vad som är på gång i en praktik, som i en förskolepraktik, och i mötet med en forskningspraktik. Behovet av att kunna begreppsliggöra dessa skeenden verkar i en tid av gränsöverskridande vetenskapliga sammanhang där naturvetenskap, hjärn- och kognitionsforskning, liksom filosofi och pedagogik möts och skapar gemensamma begreppsliga strukturer för att beskriva pedagogiska, sociala, biologiska och fysikaliska fenomen (Barad, 2007; Biesta, 2007; Deleuze & Guattari, 2004; Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg & Bloch, 2006; Halvars-Franzén, 2010; Latour, 2005; Lenz Taguchi, 2010; 2012; Lind, 2010; Olsson, 2008; 2009; Olsson & Åberg, 2010; Palmer, 2010; Unga, 2013).

I arbetet med hitta nya begreppsliga och teoretiska verktyg som kan härbärgera komplexiteten i de många parallella och samtidiga processer som pågår till exempel i en förskolegrupp, har några av den franske filosofen Gilles Deleuze och den franske psykoanalytikern Felix Guattaris filosofiska

begrepp blivit användbara[43]. Deleuze har tillsammans med Guattari hela tiden problematiserat vårt sätt att omskapa det nya till något vi redan känner till och har kunskap om. De menar att det inte räcker som ett mål att återupptäcka det eviga och universella. Deleuze talar därför om en ny pragmatisk empiricism som har fokus på under vilka villkor som något nytt kan produceras (Deleuze, 1994), och om villkoren för kreativitet. Den traditionella empiricismen har utgått från essenstänkandet, att det går att ta reda på hur något ÄR eftersom ett mål har varit att upptäcka det eviga eller universella. En process som innebär att man måste reducera komplexitet genom att generalisera och abstrahera (Olsson, 2008; 2009). Generaliseringar börjar i abstraktioner vars uppgift är att omforma det komplexa, mångfaldiga och konkreta till helheter, enheter eller subjekt som ska förklara hur något/någon är. Deleuze menar tvärtom att det abstrakta inte förklarar utan självt måste förklaras (Rajchman, 2000). Liksom att livets mångfald och unicitet förloras genom generaliseringar. Det som är den Andras annanhet införlivas i redan kända kategorier som osynliggör dess unicitet. Den filosofi som Deleuze och Guattari talar om som pragmatisk empiricism är en tillblivelseontologisk och experimentell filosofi.

Enligt Deleuze handlar livet om att öppna för ett möte med det som vi ännu inte kan beskriva, bestämma eller vara överens om (Deleuze, 1994). Livet, det som är potentialitet och vitalitet, handlar inte om att vi ska känna igen oss själva eller ting i omvärlden. Deleuze ser subjektet som en relation och som en aktivt föränderlig process och använder begreppet tillblivelse, eftersom han vill se subjektskapande inte som knutet till en fast identitet, utan som en process av tillblivelse som kontinuerligt pågår. I detta synsätt är intresset knutet till det nya som är under kreerande och detta förläggs i själva tänkandet (Deleuze, 1994). Deleuze menar att tänkandet inte är något som kommer inifrån, från människans inre, som varit ett av filosofins grundantaganden. I stället bygger Deleuze och Guattari en egen teori om tänkandet som nomadiskt, som en plats där tänkandet kan fortgå och menar att tänkandet skapas genom möten och relationer. Det är något utifrån, något okänt, som tvingar oss att tänka (Deleuze, 1994). Dessa möten är våldsamma och öppnar kaoskrafter och öppnar för nya universum som vi inte vet något om (ibid.). De ser tänkandet som ett experimenterande. Men inte ett experimenterande som vanligtvis används inom naturvetenskaplig forskning, där man kontrollerar alla parametrar, eller i t.ex. skolexperiment där man arbetar med förväntade resultat. Deleuze syftar istället på ett tänkande som inte handlar om att känna igen och representera utan som blir ett skapande i mö-

[43] Karen Barads och Bruno Latours arbeten och begreppsapparat har gett ännu ett bidrag till pedagogisk forskning kring förståelsen av agentskap och subjektskapande när det gäller att uppmärksamma barns starka engagemang i och handskande med den fysiska världens materia och materialitet (Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2010; 2012; Palmer, 2010).

ten/konfrontationer där nya förbindelser och samband och/eller ansamlingar (assemblages) uppstår (Deleuze & Guattari, 1994).

Deleuze och Guattaris tillblivelseontologiska verklighetsuppfattning har fokus på tillblivandet, det pågående i nuet, vilket ledde fram till att de satte experimenterandet och utforskande före vad något ÄR (Deleuze & Guattari, 2004). I deras filosofiska tänkande är begreppen *immanens, affekt* och *viritualitet* centrala och bildar förutsättningar eller möjligheter för tillblivandet. Immanens, det immanenta varandet, handlar om vad en kropp kan göra i själva nu-ögonblicket, inuti här-och-nu-situationen där vi redan finns till (Deleuze & Guattari, 2004). Viritualitetsbegreppet hos Deleuze ska inte förväxlas med begreppet viritualitet i science-fiction, där viritualitet ses som en annan (fiktiv)verklighet. ”Potentialitet och kapacitet är i deras tänkande kopplat till Livet, till vår kapacitet för att leva och till existensens vitalitet och rikedom” (Dahlberg, 2010). Något som också beskrivits som möjligvaro (Spindler, 2009). Det virtuella blir i deras tänkande, varje närvarande ögonblicks ännu inte aktualiserade möjligheter. Det aktualiserade i Deleuze begreppsapparat står för allt det som vi redan känner till och som finns representerat i språket. Den virtuella kapaciteten relaterar de till filosofen Spinozas begrepp affekt, som för Spinoza handlar om förmågan att affekteras (Spindler, 2009), och om krafter som påverkar kapaciteten att handla. Begreppet affekt innefattar både att utsättas för/bli affekterad och att utsätta/affektera andra. Affekt uppstår i mötet mellan olika kroppar (både mänskliga och materiella) och kan resultera i både ökad och minskad potentialitet. När den affekterande kraften ger ökad potentialitet kan effekten bli känslor av glädje och tillförsikt. Men den kan likaväl blockera potentialiteten genom att ta ifrån eller begränsa de affekterade kropparna deras handlingsutrymme och då kan istället effekten bli känslor av obehag eller olust.

I Deleuze och Guattaris filosofi finns det immanenta förmedvetna virtuella möjligblivandet närvarande samtidigt med det som blir aktualiserat i ett upplevt tillstånd (Deleuze, 2001). Men de ägnar mest uppmärksamhet åt att skapa begrepp för det som är i tillblivelse. För Deleuze och Guattari står viritualitet för en *för-personlig intensitet*. Det är inte en personlig känsla eller något medvetet utan något som finns som möjligt tillblivande (Olsson, 2008; 2009). Denna förpersonliga eller pre-individuella singularitet kommer före subjekt och objekt, före det som bringats till medvetande och aktualiserats. Men det kan senare bli aktualiserat i subjekt och objekt (ibid.). Innan något medvetandegörs och aktualiseras finns immanens, ett liv, som inte kan definieras av medvetandet och som utgörs av det transcendentala fältet, som i sin tur utgörs av rörelser, krafter och flyktlinjer som bär på möjligheter som kan bli till händelser. Genom att öppna för den oändliga potentialiteten i varje nuögonblick möjliggörs tillgången till rörelsen i en pågående händelse, men också för det icke-verbala, det som inte redan aktualiserats och satts i representationer (ibid.). Det som Foucault kallade att ”händelsefiera tillvaron” (Nordin-Hultman, 2004). Detta öppnar för möjligheten till ett annat

handlande, skriver Olsson (2008; 2009) och lyfter fram att Deleuze och Guattari menar att det viktiga är att fråga: Hur fungerar det? Inte att i första hand dekonstruera utan att aktivera.

Mikropolitik

Deleuze och Guattari använder begreppen mikro- och makropolitik som ett sätt att beskriva hur sammanflätade processer pågår samtidigt i både makro- och mikrovärlden, det politiskt styrda samhällslivet och de små lokala vardagspraktikerna, och hur dessa processer ömsesidigt påverkar varandra (Deleuze & Guattari, 2004). I båda delarna styrs vi av både hårda och mjuka segment eller sektorer. Enligt Deleuze och Guattari är vi segmenterade i positioner, men dessa segment är inte stabila. Deras huvudargument är att ett samhälle, en institution eller annan struktur som fortfarande är vid liv, alltid läcker och skapar flyktlinjer mellan segmenten. Före positioner och segment existerar krafter – flöden av hopp och begär. De menar att lärandet tar avstamp i dessa flöden, som kan beskrivas som rörelser som föregår positioner vad gäller subjektskapande och lärande. Deras fråga blir därmed hur man ska kunna härbärgera det som flyr strukturerna – det ickediskursiva.

Även det mest stabila samhälle, kultur, grupp eller subjekt kan ses som ett ordnat system, men också som ett självorganiserande system[44], där det plötsligt sker oförklarliga självutlösande slumpvisa omvandlingar som gör att det stabila systemet förändras, deterritorialiseras. Men efter ett kort tag är det detta som blivit den nya reterritorialiserade stabila enheten. Deleuze använder begreppet reterritorialisera om processen som återställer territoriet till ett känt läge. Ur ett mikropolitiskt perspektiv kan dessa flöden av hopp och begär inte tämjas, kontrolleras, föreskrivas, handledas eller utvärderas efter förutbestämda mål (Olsson, 2008; 2009). Ett alternativ är att styra genom experimenterandet där man försöker haka i dessa flöden och arbeta med istället för mot dem. Begreppen, re- och deterritorialisering, skulle också kunna ses som en möjlighet att beskriva ett annat sätt att se på hur kunskap bildas, som ett nät av trådar som hakar i varandra, stannar upp och lösgör sig, för att sedan bilda nya konstellationer. Kunskap som kommer till i ett experimenterande som kastar omkull det som förut varit det som hållits för sant. Men det nya formeras strax och territorialiseras och blir till en ny sanning. Detta sätt att se på kunskap kan bli ett alternativ till framsteg/progression som linjäritet. Då kan lärande och subjektskapande samti-

[44] I ett självorganiserande system ”är det processen som organiserar sig själv utifrån de givna förutsättningarna” (Lagerroth, 1994 s 72). Lagerroth skriver utifrån ett naturvetenskapligt perspektiv att processen är målinriktad, men inte mot något mål bestämt på förhand, utan mot ett mål som utformas under tiden av processen själv, som t.ex. en vattenvirvel. Det är materien som organiserar sig med hjälp av energi, tryck, tvång eller olika krafter, inte de strukturer eller organisationer som blir resultatet.

digt innefatta kroppens logik av potentialitet genom affekt, snarare än lärande genom medvetet tänkande. Ett lärande som kan kallas rhizomatiskt och där det inte handlar om att olika fasta beståndsdelar möts, utan om att olika delar bildar något som konstant rör sig och hakar i vartannat på nya och oväntade sätt under ett kontinuerligt flöde av rörelse. Metaforen har Deleuze och Guattari (2004) tagit från biologin där begreppet betecknar vissa växters rotsystem. Ett rhizomatiskt rotsystem kan växa, breda ut sig och haka i vartannat åt olika håll, till skillnad från andra rötter vars tillväxt och förgrening alltid sker i ändarna. Ett exempel på sådana pågående processer skulle barnens pågående meningsskapande och kunskapande kunna vara. Det som Rinaldi (2001; 2006) talar om som att barnen beskriver sina teorier och hypoteser om fenomen, som provisoriska och hela tiden öppna för omförhandlingar. Det handlar om processer av lärande, kunskapande, subjektskapande, meningsskapande och förhandling där det relationella tänkandet blir viktigt för förståelsen av barns lärande (Rinaldi; 2006; 2007).

Lärande/subjektskapande som ett relationellt potentialitetsfält

Genom att sätta Deleuze och Guattaris begreppsapparat i arbete tillsammans med framskrivandet av en syn på lärande och subjektsskapande som oskiljaktiga processer i ett fält av tillblivelse och potentialitet har bland annat Gunilla Dahlberg och Liselott Olsson skrivit fram lärande/subjektskapande som ett relationellt fält (Dahlberg, 2006; Dahlberg & Bloch, 2006; Olsson, 2008; 2009). När Dahlberg, liksom Olsson sätter Deleuze's och Guattaris (2004) begreppsapparat kring händelsen (event) i arbete och genom det visar hur barn och pedagoger tillsammans konstruerar ett problemfält som öppnar för ett gemensamt experimenterande, kan det pedagogiska arbetet i förskolan få begreppsliga verktyg för att överskrida överföring och reproduktion av kunskap. Till skillnad från att se lärandet som linjärt och progressivt, blir det då möjligt att se att barn, lärare, miljö, material och "ämne" innehåller och bildar ett rörligt relationellt potentialitetsfält i ett pågående lärande och skapande av kunskap (Dahlberg, 2006; Lind, 2010; Olsson; 2008; 2009). Det som här åsyftas är processer som rör sig mellan barn, mellan barn och lärare, mellan barnen och material, mellan barnen och olika ämnesinnehåll. Det handlar om processer, flöden och transformationer som påverkar alla inblandade, både vuxna och barn, lärare och lärande, ting och innehållsliga aspekter i ett ömsesidigt beroende. Där intensitet och krafter kan förnimmas och bli till möjlig potentialitet och uttryckas genom kroppars möjlighet att agera.

Detta perspektiv har inte som intention att ersätta den kunskapssyn som till exempel läroplanerna står för utan vill lägga till och vidga synen på kunskap och lärande för att kunna ta vara på mer av den energi och kraft som redan finns i de pedagogiska händelserna. Detta medför att förskolans upp-

gift kan ses som en möjlig plats för kollektivt skapande av kunskap, kultur och värden.

Var och en som ingår i det relationella fältet bildar sin egen förståelse, sitt varande och tänkande, men smälter samman i ett kollektivt begär, eller fångas upp i en kollektiv process och där lärandet pågår emellan alla inblandade. Det handlar inte om att negligera förskolans uppdrag – utan om att sätta innehållet i centrum. Inte genom att på förhand bestämma vad var och en ska lära sig genom att kontrollera, handleda, och utvärdera barnens subjektskapande och deras lärprocesser utifrån förutbestämda mål. Utan det handlar om att sätta innehållet i centrum av det relationella fältet (Olsson, 2008; 2009) och att låta barn och lärare mötas där. Då finns möjligheter för att både innehåll, problemformuleringar, barns och lärares engagemang och intresse (begär) kan fortsätta vara i rörelse. Detta kan lätt missförstås som att man som förskollärare inte behöver förbereda sig och planera verksamheten. Men för att det inte bara ska bli ytligt och förvirrat för barnen måste lärarna förbereda sig noggrant och kunna formulera för sig, föräldrar och samhälle varför de ska arbeta med ett visst ämne/projekt, och i samarbete med barnen själva (ibid.). Men när väl de vuxna erbjuder barn att delta i ett projekt kring ett särskilt område blir det än viktigare att sedan också lyssna in vilka frågor som ligger just de här barnen närmast i det ämnesområde som valts (Elfström, m.fl., 2008). Förberedelserna måste snarare vara mycket noggranna. Men i mötet och tillsammans med barnen behöver man öppna för att låta experimenterandet starta och pågå. Den pedagogiska dokumentationens funktion är inte att berätta ”vad som hänt” utan försöka fånga och beskriva problemet, det barn och lärare är intresserade av att utforska, och som kan bli ett gemensamt problemfält. Genom att också se pedagogisk dokumentation som rhizomatisk, som ett öppet, multipelt och tillblivande rum eller fält (Olsson, 2008; 2009) kan det motverka det abstrakta tänkandet som organiserar, klassificerar och systematiserar och som är det sätt som dokumentation (t.ex. i IUP) och i vissa fall även det som kallas pedagogisk dokumentation hittills till stora delar har fungerat[45.] Det handlar istället om att se och ta vara på vitaliteten, det som verkar som en ”trigger” som pekar på och pockar på en fortsättning, och där dokumentationen inte ses som något avslutat och färdigt.

Med hjälp av Gilles Deleuze och Felix Guattari’s filosofi har det varit möjligt att hitta begreppsliga verktyg för att kunna ta vara på denna vitalitet och att återerövra rörelse och experimenterande i barns (och lärares) subjektsskapande och lärande. Det innebär också en öppenhet för att ta vara på den synliggörande kraften i lyssnandet och dokumentationen. Att inte bara se synliggörande och dokumentation som kontrollerande krafter (Dahlberg & Bloch, 2006). En av denna avhandlings intentioner är att undersöka vad ett immanent tänkande och förhållningssätt kan ge för ett ytterligare bidrag till

[45] Se till exempel Skolinspektionens rapport, 2012.

förståelsen av hur pedagogisk dokumentation kan användas i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Genom ett experimenterande där den empiriska studiens pedagogiska dokumentation sätts i rörelse tillsammans med begreppen redovisas ett provisoriskt svar i slutet av del 5. Detta experimenterande kommer även att diskuteras i förhållande till avhandlingens övergripande syfte som är att undersöka vilka frågor relaterade till förskolans uppdrag om dokumentation, uppföljning och utvärdering som blir möjliga att få kunskap om genom ett arbetssätt där pedagogisk dokumentation ingår.

Tidigare forskning

Pedagogisk/didaktisk forskning relaterad till pedagogisk dokumentation

Flera avhandlingar där pedagogisk dokumentation finns som en komponent, som agent och del av det empiriska materialet från studier gjorda i förskola, skola och lärarutbildning har publicerats under senare år (Bjervås, 2011; Ejdevald 2009; Hultman, 2011; Häikiö; 2007; Lenz Taguchi, 2000; Lind, 2010; Olsson, 2008; 2009; Palmer, 2010; Unga 2013). Hillevi Lenz Taguchi (2000) diskuterar framväxten av pedagogisk dokumentation och dess historiska rötter som ett motstånd mot utvecklingspsykologins observationspraktik. I hennes avhandling är förskollärarnas kooperativa lärprocesser i centrum. Hon undersöker hur pedagogisk dokumentation kan användas i dekonstruktiva samtal för att få syn på det förgivet tagna och för att göra motstånd mot detta och skapa förändring i arbetet med barnen[46.] Anna Palmer (2010) undersöker i sin avhandling utifrån Karen Barads teorier, förståelsen av lärarstudenters matematiska subjektivitet och hon använder i två av artiklarna studenternas pedagogiska dokumentation från deras VFU[47.] Karin Hultman (2011) använder också förskollärares redan publicerade pedagogiska dokumentation i en av sina artiklar, när hon, utifrån Bruno Latours Actor-network theory, undersöker materialens agens och dess betydelse (ickemänsklig materialitet) i förhållande till barns sociala och kooperativa meningsskapande och subjekskapande. Lise-Lotte Bjervås (2011) har fokus på hur lärarna talar om barnen med utgångspunkt i den pedagogiska dokumentation de själva gjort. Hon undersöker genom diskursanalys pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik och som en del av den bedömningskultur som

[46] I senare arbeten tar hon i bruk nya teoretiska verktyg som vidgar synen på pedagogisk dokumentation som en aktiv agent i barns och lärares lärprocesser (Lenz Taguchi, 2010, 2012) liksom användandet av pedagogisk dokumentation som en del av en intra-aktiv pedagogik.

[47] VFU, verksamhetsförlagd utbildning, d.v.s. studenternas praktik i förskola eller skola under utbildningstiden.

förskolan idag blivit en del av. Ett av hennes resultat är att pedagogerna i de arbetslag hon undersökt, utifrån dokumentationen, bedömer barnen i förhållande till vad verksamheten erbjuder i motsats till vad som sker i till exempel individuella utvecklingsplaner. Hon föreslår att pedagogisk dokumentation kan vara ett verktyg som är med och stödjer barns lärande. Ulla Lind (2010) undersöker i sin avhandling villkoren för barns och skolelevers estetiska lärprocesser utifrån frågor om bildspråk som kulturform och kunskapsform. Hon undersöker vilka dominerande diskurser som format och formar barns och ungas visuella och estetiska lärande. Hon använder i två av de empiriska studierna pedagogiska dokumentationer från både yngre och äldre förskolebarns bildspråkliga arbete, där både möjlighetsvillkor och vad som räknas som bildskapande utmanas och vidgas genom barnens och lärarnas gemensamma utforskande. Genom att diskutera estetiska lärprocesser i termer av mål*relationella* ”tillblivelser” undersöker Lind hur skapande material, material som kan förvandlas, ger barnen möjligheter till olika subjektspositioner i utformningen av lärprocesser där estetiska kunskapsformer ingår.

Liselott Olssons (2008; 2009) introducerar Deleuze och Guattaris filosofi i sitt avhandlingsarbete och använder en del av deras filosofiska begrepp i ett experimenterande tillsammans med pedagogisk dokumentation i förskolan. Hon tar då utgångspunkt i Deleuze pragmatiska empirism och hon synliggör hur nya tankar om förskolans praktik, som inte tänkts förut, kan uppstå när exempel från förskolans praktik möter Deleuze och Guattaris filosofiska begrepp. Likaväl som experimenterandet med begreppen kan förändra tankar om förskolan, likaväl kan mötet med förskolans praktik förändra förståelsen och användningen av begreppen. Olsson skriver att tankar som skapar sig själv och skapar nytt i det pågående passar för en förskolepraktik som försöker få rörelse att vara en del av vardagsarbetet. Rörelse, beskriven som skapad genom möten och relationer passar en idé om subjektskapande och lärande som ett relationellt fält, där rörelse och experimenterande ses som viktiga förutsättningar för det pågående livet.

Pedagogisk/didaktisk forskning relaterad till naturvetenskap i förskolan

Det projektarbete som ingår i föreliggande studie har en naturvetenskaplig inriktning vilket gör att aktuell pedagogisk forskning med anknytning till naturvetenskap i förskolan är av intresse. Nedan beskrivs några studier av hur lärare i förskolan tar upp naturvetenskapliga ämnesområden och där fokus ligger i kommunikationen mellan barn och lärare, på vad som kommuniceras och hur det kommuniceras.

Susanne Thulin (2006) studerar i sin licentiatuppsats *Vad händer med lärandets objekt? En studie om hur lärare och barn i förskolan kommunicerar*

naturvetenskapliga fenomen[48], naturvetenskapliga samtal och då uteslutande samtal synonymt med verbal kommunikation. Studien har en fenomenografisk ansats och hon ansluter sig till en utvecklingspedagogisk forskningstradition. För studien är det framförallt begreppen lärandets objekt och lärandets akt som hon tagit fasta på i en första analys av de undersökta samtalen. Utvecklingspedagogiken poängterar lärarens roll att rikta uppmärksamhet mot både det aktuella innehållet och mot barnens erfarenheter (ibid.). Här poängteras att förskollärarna behöver göra lärandets objekt synligt för barnen och få barnen att tänka och reflektera runt detta, liksom att föra metakognitiva samtal om vad som görs och barnens tankar om detta. Förskollärarna i studien hade valt ”Livet i en stubbe” som sitt lärandeobjekt. Thulin fann att det mest framträdande innehållsobjektet kom att bli studier och samtal om gråsuggor, deras behov av föda och som del i en näringskedja. Innehållet, det lärande objektet, var delvis bestämt av förskollärarna, samtidigt var de öppna för att följa barnens intresse. Förskollärarna hakade på barnens stora intresse för djuren i stubben och de designade experiment för att se vad gråsuggorna åt.

De mönster som framträdde var en aktiv förskollärare som genom att rikta uppmärksamhet och problematisera fick barnen att handla främst genom att svara på frågor. Frågorna var mestadels öppna utan att ha ett rätt svar och de var till för att skapa funderingar, vilket gjorde det tillåtet att fantisera. Men när barnen kom med problematiseringar kring naturvetenskapliga samband så besvarades inte dessa. Här frågar sig Thulin om det kan bero på att förskollärarna inte själva hade tillräcklig ämneskunskap. I den fördjupade analysen framkom att de metareflekterande inslagen handlade om vad som skulle göras och gjordes. Däremot saknades inslag om varför man skulle göra det man gjorde, till exempel varför man skulle studera och prata om gråsuggan och dess plats i en näringskedja. Thulin påpekar att här utelämnades barnen till ett eget sökande efter mening. Hon ser därmed en risk med att själva det innehållsliga objektet, här naturvetenskapen, försvinner på vägen när det bäddas in i en omsorgs-, lek- och lärandepraktik. En orsak till ett sådant agerande kan, enligt Thulin, ha att göra med att förskollärarna inte har tillgång till eller känner sig bekväma med ett naturvetenskapligt språk och en naturvetenskaplig diskurs. En annan orsak kan vara att den naturvetenskapliga diskursen medierar verkligheten på sitt speciella sätt och krockar med förskolans sätt att tala, ställa frågor och agera (Thulin, 2006) där ämnesinnehållet används mer för att t.ex. stimulera empatisk förmåga och olika värdegrundsaspekter. Hon menar att förskolans historiska bildningsideal haft sin förankring i ”vem man ska bli” ett uppdrag som svarar mot barns personlighetsutveckling och som också svarar mot ett ”educare concept”, varigenom

[48] Hennes licentiatuppsats (Thulin, 2006) ingår som delstudie I i hennes avhandling *Lärares tal om barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan från 2011.*

omsorg, lek och lärande tolkas. Detta i motsats till skolans historiska bildningsideal som varit ”vad man ska veta”, där utbildning ses som en uppsättning kunskaper som är värdefulla att överta.

I sin avhandling (Thulin, 2011) riktar hon i en av artiklarna sitt intresse mot de frågor som barnen själva ställer under lärarledda aktiviteter med naturvetenskapligt innehåll. Hennes utgångspunkt är att barns frågor är uttryck för deras nyfikenhet och en vilja att förstå de förhållanden och samband som råder i omvärlden. Thulin ser i studien barns frågor som en del av en undersökningskompetens, vilket hon definierar som en viktig del av den naturvetenskapliga kunskapen. I sin studie fann hon att ju fler gånger barnen fått undersöka och samtala om ämnet ifråga, ”hur jord blir till”, ju fler egna och rikare frågor om innehållet ställer barnen. Det visar på, menar hon, att barnen behöver introduceras till ett kunskapsfält och få tid att engagera sig och komma in i ämnet genom att studera, pröva och samtala kring sina upplevelser för att få möjlighet att utveckla sin undersökningskompetens. Hon tar också upp att barn ofta framställs som görare, men poängterar att barnen i hennes studie i lika hög grad är innehållsintresserade och att dessa båda sidor inte på något sätt behöver ställas mot varandra. Barn vill vara inbegripna i handlingar, men i handlingar riktade mot ett intresseväckande innehåll. Barnen ställer sina frågor utifrån sina erfarenheter och utifrån den mening de uppfattar och skapar kring innehållet. Hur deras frågor bemöts, menar Thulin, är en central didaktiskt utmaning för förskolans lärare.

Annika Elm (2007) har i en licentiatuppsats, *Interaktion och naturvetenskap i en förskola och en förskoleklass*, genomfört en etnografiskt inspirerad metodstudie kring vilka interaktionsmönster som bildas när naturvetenskap behandlas i en förskolegrupp respektive en förskoleklass. Barn och lärare videofilmades under aktiviteter som de deltagande lärarna i respektive grupp benämnde som naturvetenskap. Teoretiska utgångspunkter för studien vilar på ett konstruktionistiskt perspektiv. Elm ansluter sig därmed till en syn på kunskap som föränderlig och flytande och där lärande ses som en dynamisk process och där både barn och lärare ses som medkonstruktörer i läroprocessen. Hon definierar lärprocesser som komplexa konstruktioner av förhandlingar mellan människor som behandlar ett specifikt innehåll. Vilket för studien innebär, att varje deltagande aktör ses som involverad i en interaktiv process till vilken var och en bidrar utifrån sin erfarenhetskunskap (ibid.). Fokus ligger på samtidiga skeenden i möten mellan människor. Möten som samtidigt kan vara möjliga, motstridiga och samstämmiga.

I avhandlingen, *Design för lärande – barns meningsskapande i naturvetenskap* (Elm Fristorp, 2012), som kan ses som en fördjupning och utveckling av Elms licentiatuppsats, tas avstamp i forskning som visat att barn som får tillgång till naturvetenskapliga aktiviteter under längre perioder, i form av temaarbeten, får möjlighet att omkonstruera tidigare idéer och tankar om specifika, naturvetenskapliga fenomen. För analysen av de videoregistrerade episoderna valdes två begrepp; språkbruk samt naturvetenskapliga aktivite-

ter. Med språkbruk avses här inte bara det verbala språket utan även kroppsspråk som gester, blickar och mimik.

Resultaten av studien visade att den naturvetenskapliga aktivitet som dominerade i båda skolformerna var observation. Nästan uteslutande handlade det om att observera växter och djur, s.k. grön biologi, till exempel genom att studera insekter i luppburkar eller studera och teckna av en uppstoppad fågel. Till viss del förekommer moment där barnen får göra förutsägelser och delta i undersökande aktiviteter. Förskollärarna valde då innehåll utifrån några av barnens frågeställningar. Barnen som deltog visade intresse, glädje och nyfikenhet, men eftersom deltagandet skedde på barnens eget initiativ och intresse, var det endast ett fåtal barn i varje grupp som var involverade i de naturvetenskapliga aktiviteterna. I materialet saknas helt tillfällen då förskollärarna tar med barnen i planeringen och de inleder observationerna utan att förklara avsikten med aktiviteten. Detta, påpekar Elm Fristorp, försvårar för barnen att förstå poängen med det de gör. Ofta inleds momenten med att förskollärarna ställer frågor till barnen som instruerar dem att benämna och klassificera. De kan också vara en inventering av barnens idéer, men när ett barn ger det rätta svaret avslutas inventeringen. Det förkom inte någon sammanfattande diskussion av barnens idéer och inte heller fanns några tolkande eller förklarande moment representerat i materialet. Detta innebar också att arbetsformer som tog tillvara barns fantasi och uppfinningsrikedom saknades.

Det interaktionsmönster som blev synligt i studien visade att det var de barn som hade det mest varierade språkbruket, både verbalt och icke verbalt med gester och mimik, som dominerade händelseförloppet i de naturvetenskapliga aktiviteterna. De bildade team som påverkade och stöttade förskollärarna under momenten av observation eller undersökande. Dessa barn tog initiativ, frågade och svarade utan att invänta förskollärarnas direktiv och deras handlingar föreföll bli de centrala medan andra barns handlingar inte uppmärksammades varken av läraren eller av andra barn. Elm Fristorp hänvisar till internationell forskning som visar att om barn får möjlighet att observera, formulera hypoteser, experimentera och samtidigt kommunicera sina erfarenheter med varandra, så finns också utrymme att ta tillvara deras fantasi och uppfinningsrikedom. Men i hennes studie hade barnen små möjligheter att få utforska egna teorier, experimentera med egna och andras idéer och diskutera och tolka resultat. Därmed utmanades inte heller förskollärarnas syn på vad naturvetenskaplig kunskap kan handla om. Resultatet ger, enligt Elm Fristorp, upphov till liknande frågor som Thulin ställer om förskollärarnas syn på naturvetenskap och vad naturvetenskapliga aktiviteter för yngre barn kan innebära, liksom om den pedagogiska/didaktiska tradition som förskolan är bärare av och som de båda studierna synliggör.

Sammanfattningsvis blir det påtagligt att frågor som rör hur barnens frågor och intresse, liksom hur alla barns skilda erfarenheter och lärstrategier kan tas till vara och påverka innehållet i de naturvetenskapliga aktiviteterna i

förskolan, blir viktigt att uppmärksamma och studera. Samtidigt reses frågor om hur förskollärare och arbetslag i förskolan själva ska få syn på sina egna sätt att agera i mötet med barnen kring ett specifikt innehåll. Få syn på, reflektera om, analysera och utvärdera för att kunna förändra och utveckla sitt arbetssätt och sitt förhållningssätt och då särskilt i förhållande till olika ämnesinnehåll.

Del 5 Den empiriska studien kring pedagogisk dokumentation

5.1 Studiens upplägg och genomförande

Studiens övergripande syfte

Syftet med den empiriska studien har varit, att genom ett exempel från en förskola, som använder pedagogisk dokumentation, undersöka vad som framträder i dokumentationerna och hur dessa används i det pedagogiska/didaktiska arbetet när det gäller organisation, innehåll och arbetssätt. Ytterligare ett syfte som undersökts är vilka konsekvenserna blir för barns lärande och meningsskapande i ett kontinuerligt utvecklingsarbete i den vardagliga praktiken och som en del av ett systematiskt kvalitetsarbete. Följande frågeställningar har då utkristalliserats:

- Vad framträder som fokus och innehåll i avdelningens pedagogiska dokumentationer?
- Vilka innehållsliga teman framträder i de dokumenterade planeringssamtalen?
- Vilka föreställningar om barn, lärande och kunskap framträder?
- Vad kan ett immanent förhållningssätt till uppföljning och utvärdering ge för tillägg till verksamhetsutveckling och till ett systematiskt kvalitetsarbete?

Tillträde till fältet

Eftersom det tar lång tid att lära sig arbeta med pedagogisk dokumentation ville jag genomföra studien på en förskola som själva ansåg att de kommit en bit i utvecklingen i arbetet med pedagogisk dokumentation och som använde sin dokumentation för reflektion både i arbetslaget och tillsammans med barnen. I inledningen av studien tog jag därför telefonkontakt med en stadsdel där många förskoleenheter hade arbetat med pedagogisk dokumentation på flera förskolor. Jag blev inbjuden till ett möte med ett av ledningsteamen (enhetschef, förskolechefer och pedagogiska handledare) i den aktuella stadsdelen och fick presentera mitt forskningsprojekt. Ledningsgruppen ställde sig positiv till att låta någon eller några förskolor i enheten delta. Genom de pedagogiska handledarna fick jag kontakt med några avdelningar, som jag besökte i december 2004. På en av dessa avdelningar ställde sig arbetslaget positivt till att delta i en förstudie, en pilotstudie, som pågick under vårterminen 2005. Innan pilotstudien startade informerades arbetslaget om att det när som helst var möjligt att avbryta deltagandet i studien, även utan att ange något skäl, allt enligt god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011). Inför planeringen av huvudstudien, avböjde detta arbetslag fortsatt

medverkan, då de till hösten skulle delas upp på två olika avdelningar. Efter pilotstudiens genomförande blev jag kontaktad av ett annat arbetslag inom enheten som gärna ville diskutera vad ett deltagande i ett forskningsarbete skulle innebära. Jag träffade därför det nya arbetslaget och informerade dem om idén med min forskningsstudie. Vid mötet, som ägde rum i maj, berättade jag om syftet med studien och vad jag ville undersöka; dels hur förskollärarna och barnen tillsammans använde sig av den pedagogiska dokumentationen och dels hur den konkreta, faktiska pedagogiska dokumentationen användes vid planeringssamtalen i arbetslaget. Arbetslaget informerades då också om möjligheten för deltagarna att avsluta sin medverkan utan att ange skäl (Vetenskapsrådet, 2011). Det första mötet avslutades med att vi bestämde att vi skulle träffas igen några veckor senare, så att de skulle få tid att sinsemellan diskutera hur de ställde sig till att delta och hinna tänka ut frågor som de ville att vi skulle ta upp innan de samtyckte till att delta. Vid detta senare möte lämnade alla de tre förskollärarna sitt samtycke och det bestämdes att jag kunde följa avdelningens arbete under påföljande läsår med början i augusti. Längre fram beskrivs hur information till barn och föräldrar gått till samt vilka etiska överväganden som gjorts, något som är särskilt viktigt när det gäller studier där yngre barn deltar.

Val av förskola

Arbetslaget på avdelningen bestod av tre förskollärare, som arbetat olika länge i yrket och hade olika erfarenheter av att arbeta med pedagogisk dokumentation och projektarbeten. Monica[49] hade arbetat nästan 30 år som förskollärare, Mona-Lisa ca 20 år och Titti ca 5 år. En av förskollärarna, Mona-Lisa, var just anställd och hade börjat på avdelningen i maj, Titti och Monica hade arbetat på denna förskola i 3 år. Alla tre hade valt att börja arbeta inom denna förskoleenhet på grund av arbetssättet. Året innan empirin samlades in, hade den ena förskolläraren gått en kurs i pedagogisk dokumentation. I just det här projektet fick arbetslaget handledning av områdets bildlärare som också är pedagogisk handledare[50]. Barngruppen bestod detta år av 20 femåringar, 7 flickor och 13 pojkar. Studien genomfördes under läsåret 2005-2006.

[49] Alla namn på deltagande vuxna och barn är fingerade enligt kravet på konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2011).

[50] Bildläraren har en lång erfarenhet av projektarbete och pedagogisk dokumentation och började arbeta i stadsdelen redan på mitten av 1990-talet på halvtid som handledarresurs för hela stadsdelen.

Förskollärarnas uppdrag att arbeta med pedagogisk dokumentation i denna förskoleenhet

Sedan mitten av 1990-talet då ”Stockholmsprojektet” pågick (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; 2001) har fler och fler förskolor börjat arbeta med pedagogisk dokumentation i stadsdelen. Vid tiden för insamlandet av empirin, fanns i den enhet där studien genomfördes, 9 förskolor med sammanlagt 28 avdelningar. Inom enheten hade ledning och personal tillsammans utvecklat arbetet med pedagogisk dokumentation. De hade på olika sätt genom nätverk och intern fortbildning byggt upp ett gemensamt synsätt och förhållningssätt som inbegrep att varje avdelning utifrån sina förutsättningar, använde pedagogisk dokumentation som en del av verksamheten i sitt pedagogiska arbete. Dokumentationen fungerade också som utgångspunkt för avdelningarnas planering och utvärdering. Enheten samarbetade även med övriga förskoleenheter i stadsdelen. Ett sådant samarbetsprojekt var ett stadsdelsövergripande pedagogiskt nätverk, som vid tidpunkten för studiens genomförande, arbetade för att utveckla arbetet med pedagogisk dokumentation och projektarbete i hela stadsdelen. En förskollärare från en annan avdelning på förskolan där studien gjordes, deltog i det nätverket. Den aktuella avdelningen inbjöds att berätta om ett utvecklingsarbete med nya arbetsformer i det stadsdelsövergripande nätverket och i slutet på våren föreläste de även om sitt projektarbete för andra pedagoger i området.

Pedagogisk dokumentation som en del i ett oavbrutet utvecklingsarbete

På förskolorna i denna förskoleenhet fanns en tradition av att vid varje termins slut sammanställa hela den egna avdelningens projektarbeten. Erfarenheter från dessa arbeten diskuterades sedan på den egna förskolans arbetsplatsträffar (APT). Det fanns också nätverk och grupper som träffades i olika konstellationer med representanter för olika avdelningar från alla de nio förskolorna som ingick i enheten. Vid dessa erfarenhetsutbyten gavs möjlighet att dela med sig av både projektarbeten som gjorts med barngruppen, föräldrasamarbete och frågor om arbetsformer och pedagogisk miljö. Genom dessa olika träffpunkter inom enheten höll ledningen ett oavbrutet utvecklingsarbete igång, som en grund för det systematiska kvalitetsarbetet. Inom stadsdelen samarbetade dessutom alla de fyra stora förskoleenheterna i ett ledningsforum för pedagogiska frågor som planerade och genomförde olika fortbildningssatsningar i egen regi inom stadsdelen. De pedagogiska handledare som fanns i respektive enhet samarbetade och man hade två bildlärare anställda (1,5 heltidstjänst) för hela stadsdelen. Dessa ansvarade för ett dokumentationscentrum och samordnade interna kurser kring pedagogisk dokumentation, projektarbete och estetiska uttryckssätt för hela stadsdelen tillsammans med de övriga pedagogiska handledarna. Bildlärarna och handledarna ledde också stadsdelens gemensamma nätverk.

Metoder för datainsamling

Pilotstudien

Som tidigare sagts följde jag i början av mitt forskningsarbete, arbetet med pedagogisk dokumentation på den avdelning inom enheten som först ställt sig positiv till att medverka i studien. Avdelningen där pilotstudien genomfördes bestod av ett arbetslag med två förskollärare och en barnskötare samt en barngrupp bestående av 21 femåringar. Efter att föräldrarna till barnen informerats via brev och på ett föräldramöte, och de gett sitt samtycke till att jag fick ta del av avdelningens pedagogiska dokumentation för min forskning, påbörjades datainsamlingen i januari. Det blev en pilotstudie, där jag under ett antal förmiddagar följde i arbetet i barngruppen, samt samlade in och läste den pedagogiska dokumentation som pedagoger och barn själva gjort. Jag fanns med i det som hände under förmiddagen på avdelningen, men utan någon aktiv roll. Däremot var jag mer aktiv under arbetslagets planeringssamtal. Liksom övriga deltagare i arbetslaget, förberedde jag mig inför planeringssamtalen genom att läsa och tolka dokumentationer, och göra egna sammanställningar. Under samtalen läste och diskuterade vi då våra olika sammanställningar tillsammans med barnens teckningar och utsagor för att få syn på barnens frågor och hypoteser och diskuterade samtidigt hur pedagogerna skulle planera för att bemöta dessa vid nästa arbetstillfälle. Detta kan liknas vid dekonstruktiva samtal (Lenz Taguchi, 2000) och har drag av praxisnära aktionsforskning, där förändringstanken är central (Palmer, 2010). Lenz Taguchi (2000) skriver att dekonstruktiva samtal handlar om att bjuda in till kooperativa läsningar av ett material, som t.ex. pedagogisk dokumentation, där man i kommunikationen kring dokumentationerna inte strävar efter att komma överens om en gemensam tolkning. Istället ska deltagarnas inbördes olikheter kunna hjälpa deltagarna att överskrida sitt eget och/eller det gemensamma tänkandet. ”Det dekonstruktiva samtalet handlar dessutom om ett etiskt ställningstagande om alla utsagors och personers lika värde och rätt att ta plats i kommunikationen” (ibid., s 221). Här började jag utarbeta den forskningsmetod som jag senare kom att kalla ”experimenterande aktionsforskning”. Detta sammanfaller med arbetssättet kring pedagogisk dokumentation där personer med olika funktioner och roller möts och konfronterar sina olika läsningar och tolkningar kring materialet för att få syn på nya aspekter som kan vidga och förändra synen på både ämnesinnehåll, barnens förståelser, teorier och hypoteser, liksom på organisationen av arbetet. Palmer (2010) skriver om aktionsforskningens kännetecken som ”utveckling, samarbete, reflektion och förändring samt att överbrygga diket mellan forskning och praktik” (ibid., s. 68). Något som kan liknas vid tanken med ett arbetssätt/förhållningssätt kring pedagogisk dokumentation, så som det beskrivs i olika texter (Dahlberg & Moss, 2005; Dahl-

berg, Moss & Pence, 1999; Lenz Taguchi, 1997; 2000; Rinaldi, 2006). Ett laborativt arbetssätt där personalen i förskolan, ibland tillsammans med inbjudna experter från olika ämnesområden, läser och tolkar pedagogiska dokumentationer vilket ger möjlighet att undersöka och utveckla den egna praktiken. En annan viktig förutsättning är att det skapas mötesplatser där olika röster kan mötas kring dokumentationen. I Reggio Emilia har man, som tidigare nämnts, redan i förskolornas organisation byggt in olika kompetenser med tjänster som ateljérista och pedagogista. Deras funktioner kompletterar förskollärarna som arbetar på respektive avdelning och de tar aktivt del både i avdelningarnas arbeten, men också i olika pågående forskningsprojekt med inbjudna forskare från olika discipliner.

Resultaten/data från pilotstudien ingår inte i avhandlingsarbetets analys utan utgör underlag för utformningen av de forskningsmetoder som användes i huvudstudien. De erfarenheter som jag fick från pilotprojektet var viktiga för hur den kommande studien lades upp och för de etiska överväganden jag gjorde i nästkommande fas i forskningsarbetet.

Datainsamling i huvudstudien

Rollen som experimenterande aktionsforskare i ett projekt byggt på pedagogisk dokumentation

Erfarenheterna från pilotstudien gjorde att huvudstudien planerades på ett liknande sätt, där jag som forskare aktivt deltog i arbetslagets planeringssamtal, ett laborativt och experimenterande forskningsarbete mellan arbetslaget, deras handledare/bildlärare och mig som forskare. Precis som i pilotstudien, fick jag tillgång till den dokumentation som producerades på avdelningen och fanns med i det som hände under ett antal förmiddagar på avdelningen, men utan någon aktiv roll. Min närvaro på avdelningen gav mig en konkret inblick i hur förmiddagarna planerades, hur ”stationer” för olika aktiviter förbereddes, hur stämningen och samspelet var mellan barnen och mellan förskollärarna och barnen. Denna inblick innebar också att jag kunde iaktta hur en del av de pedagogiska dokumentationerna kom till och hur barn och förskollärare använde sig av tidigare dokumentationer. Under fältarbetet gjorde jag dock inga direkta planerade observationer, utan skrev bara ner korta noteringar. Dessa noteringar har framförallt fungerat som ett stöd för att strukturera det empiriska materialet. Inför planeringssamtalen kunde jag vid vissa tillfällen, liksom övriga deltagare, förbereda mig genom att läsa dokumentationer och göra sammanställningar. Under samtalet diskuterades allas medhavda material. Vid andra tillfällen lades nyproducerad dokumentation på bordet utan att någon av oss hunnit förbereda materialet. Vid planeringssamtalen kan man se min roll som forskare som något av en pedagogisk handledare i mötet med arbetslagets tre förskollärare. En roll som jag, som förskolechef, sedan tidigare hade erfarenhet av. Innan mina doktorand-

studier påbörjades hade jag varit involverad i arbetsuppgifter kring pedagogiskt utvecklingsarbete inbegripet pedagogisk dokumentation. Mitt aktiva deltagande i förskollärarnas planeringssamtal utgick från synen på pedagogisk dokumentation som en kollektiv process där dialog och konfrontation mellan deltagare med olika kompetenser och skilda utgångspunkter öppnar för fler möjliga tolkningar och förståelser som kan berika och vidga praktiken. I själva planeringssamtalen var pedagogiska frågor runt dokumentationen i centrum. Medan min forskningsfråga om hur förskollärarna använde den pedagogiska dokumentation tillsammans med barnen och som en del i ett kontinuerligt utvecklingsarbete varit i centrum i min bearbetning och analys av materialet.

När mitt fältarbete påbörjades hade jag anammat ett förhållningssätt till forskning och forskarrollen utifrån ett postmodernistiskt perspektiv, där forskaren ses som delaktig i producerandet av kunskap genom att vara situerad i en diskursiv praktik (Lather, 1991). Det utmanar en traditionell, instrumentell idé om forskning som värdeneutral och forskaren som den som upptäcker och sanningsenligt avkodar den praktik som beforskas och där pedagoger och barn i den pedagogiska praktiken blir passiva mottagare av den kunskap som forskaren mejslar fram (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; 2001). Under planeringssamtalen var i stället ambitionen att tillsammans med förskollärarna på den aktuella förskolan och deras handledare/bildlärare, skapa ett rum där vi alla var medkonstruktörer i läsande och tolkning av den pedagogiska dokumentation som förskollärare och barn producerat i sitt vardagliga arbete. Såväl teorier som metoder kan betraktas som strategier eller verktyg med vars hjälp forskaren kan skapa ett nytt ”visuellt fält” som gör det möjligt att se något som utan dessa verktyg inte blir möjligt att se (Hultman, 2011 s 50). Man kan som Patti Lather skriver, se att teori också innehåller metod och att metod alltid inbegriper teori då alla typer av metoder vilar på explicita eller implicita antaganden om världen (Lather, 1991). Båda kan också ses som performativa agenter, som förhållningssätt som ”erbjuder sätt att engagera sig i och med världen” (Hultman, 2011 s 50). Här var en gemensam utgångspunkt att vi skulle kunna använda pedagogisk dokumentation för att skapa mer kunskap om barnens strategier och eventuellt skapa nya, om än provisoriska teorier, om barnens lärande, liksom om vårt eget lärande som förskollärare och som forskare. Ett antagande var att se lärande som en kooperativ och kommunikativ handling där vi alla tillsammans skapade mening kring vad som pågick i barngruppen, genom att noga följa och försöka förstå både innehåll och processer.

I det sammanhanget kan Liane Mozères användande av Guattari´s begrepp ”gruppsubjekt” (Guattari, 1995) vara ett verksamt verktyg för att beskriva den kollektiva sidan av vårt gemensamma projekt. Ett gruppsubjekt delar ett gemensamt ”agencenment de desir”, en kollektiv begärskultur, och är en grupp som drivs av ett gemensamt projekt och som handlar om möten och experimenterande i ögonblicket utan förutbestämda resultat. Liane

Mozère, som arbetat nära både Felix Guattari och Gilles Deleuze, har under många år forskat tillsammans med personal i franska småbarnsinstitutioner ”crèche”. Hon ser forskaren som ”en kollektiv forskare” som samarbetar med förskollärarna och således blir affekterad och som därmed blir en del av de mikropolitiska transformationer som sker, likaväl som del av ”gruppsubjektets” gemensamma begär. Detta kan inträffa då arbetslaget bestämmer sig för att ta del av och använda de verktyg och möjligheter som forskaren delar med sig av för att åstadkomma förändring i den egna praktiken (Mozère, 1992). Men det är förskollärarna själva som använder potentialiteten för att förändra sin egen praktik.

En risk är dock trots alla ansträngningar från alla deltagande att skapa förutsättningar för allas jämbördiga delaktighet, att man inte bara själv som forskare tar på sig utan också tilldelas rollen av att veta mer och stå för mer ”sann” eller mer giltig kunskap. Man blir då ofrivilligt del av ett hierarkiskt synsätt som länge varit förhärskande i vårt samhälle och som på detta sätt fungerar som ”diskursiv regim” och där också maktproduktion äger rum (Foucault, 1980). I vårt samarbete kunde detta yttra sig i att förskollärarna ibland såg både mig och handledaren/bildläraren som mer påhittiga och kreativa än de själva. Det gjorde att vi under hela samarbetet varit tvungna att gå tillbaka och undersöka och synliggöra våra olika subjektiva känslor, önskningar, förväntningar och värderingar. Förskollärarna hade bett oss att vi skulle utmana dem med nya teoretiska perspektiv och begrepp och vi hade bett dem om att få mötas kring deras dokumentation och få delta i deras pågående arbete. Genom att på detta vis vara en aktiv part kan man anta att jag också i viss mån påverkade och ibland styrde in planeringssamtalen på områden eller tankar som inte hade blivit fallet utan min medverkan. Men detta var en öppen och uttalad önskan från arbetslagets sida, som också ligger i idén med att läsa dokumentationen utifrån olika aspekter och roller/kompetenser. Detsamma gäller handledaren, som ju redan i sin roll har en sådan funktion. Som grund för att vi prövade denna roll låg en gemensam önskan om att utveckla och förstå mer om användandet av pedagogisk dokumentation som ett verktyg för förändring av den pedagogiska praktiken och att pröva att genomföra forskning tillsammans med praktiken istället för att kritiskt granska, hitta fel och brister (Massumi, 2002). Genom att välja en förskola som själva påbörjat en förändringsprocess var förhoppningen att vi tillsammans skulle kunna experimentera med och sätta nya begrepp i rörelse som gav ett tillägg till den pedagogiska praktiken runt användandet av pedagogisk dokumentation. Detta samarbete gällde främst under den tid som fältarbetet varade, ungefär ett läsår.

Efter fältarbetet återstod för mig som forskare mycket arbete med att tolka, analysera och transformera materialet, som jag blivit involverad och delaktig i, till en text och ihop med andra frågeställningar än dem som var förhanden i det pedagogiska arbetet på avdelningen. Det innebär att forskning aldrig är ett jämlikt förhållande och samarbete eftersom, som Karin

Hultman (2011) påpekar, att ”forskningen måste passera via mig” (Hultman, 2011 s 51). Även om man som forskare vill utmana representationslogiken, blir ändå forskning en re-presentation av den praktik som medverkar i texten och blir därmed aktualiserad. Den kunskap som uppstår i möten och konfrontationer med världen och aktualiseras i texten blir till som utsnitt av de förhandlingar, relationer och transformationer som forskaren just då är en del av. Kunskapen kan då ses som provisorisk men också som en utvidgning som kan möjliggöra förändring. Så även om materialet måste passera mig, forskaren, så sker det i en process tillsammans med många krafter, nya begrepp och teorier, medverkande barn och lärare, läsare och andra forskare samt med hänsyn till etiska överväganden om god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011). Den experimenterande aktionsforskningen bidrar därigenom till kunskap som producerats i praktiken som en del av ”världen”, både i förskolans och i forskningens praktik, och där båda är stadda i oupphörlig förändring. Detta kan ses som jämförbart med hur man ser på sin forskande roll i Reggio Emilias förskolor (Rinaldi, 2006; 2007). Genom de upprepade återbesöken i dokumentationsmaterialet och i mötet med Gilles Deleuze och Felix Guattaris tänkande, förflyttades min förståelse av vad jag varit delaktig i, och det uppstod ett behov av att teoretiskt härbärgera rörelse och den komplexitet av olika parallella och samtidiga processer som materialet innehöll.

Immanent forskning

För den empiriska studien har jag, som tidigare sagts, valt att pröva/experimentera med en immanent forskningsansats. Genom Deleuze och Guattaris tillblivelseontologiska tänkande, som har fokus på rörelse och tillblivelse, ges möjlighet att fördjupa mina forskningsfrågor kring pedagogisk dokumentation som pågående processer och vad ett sådant tillblivelseontologiskt perspektiv kan ge för ytterligare tillägg till ett systematiskt kvalitetsarbete. Det här avsnittet inleds därför med en kortare beskrivning av vad ett tillblivelseontologiskt tänkande får för konsekvenser för synen på subjektskapande, kunskap och lärande som grund för förändring och utveckling av verksamheten.

Deleuze´s och Guattaris filosofi är ett ontologiskt ställningstagande där fokus ligger på producerandet av verkligheten just när det pågår, i kontrast till en tradition som ser varat/ontologin som essentiellt, som något vi upptäcker i våra empiriska studier (Deleuze & Guattari, 2004). Som beskrivits tidigare, menar de, att samtidigt med tillblivelseprocesser, det virtuella, pågår processer av aktualiserande där vi genom språket representerar och repeterar det som händer och det vi redan har kunskap om och satt i ord och begrepp. De menar att system, organisationer eller praktiker är inbegripna i samtidiga processer av de- och reterritorialisering, kopplat till idén om självorganiserande system (se nedan och s.125). Det är något av den dubbelheten som jag med min studie vill synliggöra, genom att analysera mitt material

med stöd av både läroplansteoretiska frågeställningar och en poststrukturell diskursiv ansats *och* en immanent ansats där filosofiska begrepp från Deleuze och Guattari blir verktyg för att följa händelseflödet i hur förskollärarna tillsammans med barnen använder dokumentationen. Begrepp som beskrivits tidigare (se s 125-126).

Dessa tankegångar har hjälpt mig att vidga synen på händelser som skedde under den empiriska studien. Händelser där jag vid planeringssamtalen tillsammans med förskollärarna i arbetslaget och deras handledare kunde vara delaktig i ett experimenterande som tar i beaktande den egna produktionen av begär att komma vidare i det pedagogiska arbetet tillsammans med barngruppen. Ett begär som handlar om att få tillgång till nya verktyg för att kunna förstå och använda den vitalitet och potentialitet som finns i de händelser som utspelar sig varje dag i förskolan, i vad jag valt att kalla en ”experimenterande aktionsforskning”.

En möjlig ingång för att forska i en praktik som vill fokusera just på rörelse och experimenterande är att använda Deleuze och Guattari´s tänkande om självorganiserande system (Dahlberg, 2010; Massumi, 2002; Olsson, 2008; 2009). Deleuze och Guattari har lånat begreppet självorganisering från fysiken och använt den i sin socialt och politiskt inriktade forskning, vilket gjort att de kunnat komma åt dilemmat mellan struktur/agentskap (Bonta & Protevi, 2004). Detta öppnar även för möjligheter att få fatt i fler skikt och rörelser i det komplexa material som empirin i form av de pedagogiska dokumentationerna utgör, då det öppnar för att något nytt frambringas. I ett självorganiserande system pågår en formaliserad process, men plötsligt uppstår en förändring mitt i detta komplexa system. Det bara dyker upp bredvid och är något som inte går att planera i förväg. Det här tänkandet blir även användbart som forskningsmetod inom samhällsvetenskap och sociala strukturer, som till exempel lärande i förskolan (Olsson, 2008; 2009). I förskolan finns strukturer, rutiner och organisation som fungerar i stort sätt likadant varje dag. Men dessa strukturer är uppbyggda av en oerhörd komplexitet som inbegriper alla barn, personal, föräldrar, tid, rum, material mm. Mitt i det ordnade och strukturerade händer plötsligt något som förändrar rytm, flöde och intensitet. Det är detta som Deleuze kallar att alla system läcker, eller att det uppstår flyktlinjer, som deterritorialiserar, förändrar förloppet, i ett strukturerat territorium. Efter ett tag har det transformerade, nyordnade blivit territorialiserat, och den nya strukturen bildar på nytt det självorganiserande systemet. Genom att använda begreppen re- och deterritorialisering uppstår en möjlighet att ge plats åt potentialiteten i det närvarande och åt det lärande som uppstår i själva aktiviteterna, åt virtualiteten som finns latent i varje ögonblick och till de krafter som påverkar vår kapacitet att handla, samtidigt med lärande som antas ske genom medvetet tänkande, där lärandet förstås som linjärt och i termer av framsteg/progression.

Immanent forskning handlar om att man behöver försöka stanna i händelsen, i nuögonblickets potentialitet, och i viritualiteten och med omsorg och

varsamhet kunna se vilka nya förbindelser och relationer som attraherar varandra i materialet (Dahlberg, 2010; Dahlberg & Bloch, 2006; Olsson, 2008; 2009). Brian Massumi (2002) poängterar med utgångspunkt i Deleuze' och Guattari's filosofi, att det är mera fruktbart att vara med i ett producerande av nya tankar, istället för att arbeta utifrån med kritiskt tänkande som vetenskaplig metod. Han menar att en orsak till varför det kan vara svårt att ha fokus på rörelse och experimenterande som första princip, är vår vana att ha fokus på position. När man utgår från position minskar möjligheten till förändring, eftersom rörelsen ses som anhalter, positioner, oftast på väg mot ett förutbestämt mål. Anhalterna kommer då i förgrunden och rörelsen försvinner. Istället behöver fokus ligga på själva rörelsen som något som kommer före positioner, något som i sin tur öppnar för möjligheten av intensivt experimenterande. Att få tillbaka rörelsen in i sinnevärlden, i synfältet av det betydelsebärande, är dock inte något enkelt. Det är här Deleuze' och Guattaris begrepp kan fungera som effektiva hjälpmedel. Begrepp som mikropolitik, re- och deterritorialisering, som öppnar för att det går att identifiera/definiera rörelse som flöden av hopp och begär som föregår positioner. Massumi tar också upp att vi redan har ett samhälle med nya styrmetoder, där marknaden redan har anammat styrning genom vårt begär att vidga/expandera våra kroppars potentialitet och vår livsstil. Han förordar därför en forskning som inte slåss emot dessa krafter utan tar sin början i det engagemang som det egna begäret skapar/producerar i en etisk och politisk tillhörighet, men att vi måste göra detta utifrån våra egna värdegrundade ställningstaganden. Liknande tankar har Jacob Wenzer (2004) varit inne på med utgångspunkt i de Deleuzeinspirerade forskarna Hardt och Negris (2001) tänkande. Med stöd av deras tankar argumenterar han för att akademin behöver använda samma krafter som styr marknaden, d.v.s. att styra genom människors begär, för att styra forskning. Det gäller då för akademin att använda sina egna produktioner av begär, istället för att arbeta med kritik och kritiskt tänkande, som Hardt och Negri menar blir till en "falsk medvetenhet". Hardt och Negri påtalar att ett problem med kritiska studier blir att de kommer ett steg efter, genom att dessa studier, som handling, blir reaktiv i förhållande till de aktiva fenomen som kritiseras. Istället menar de att det blir mer fruktbart att lägga till nya dimensioner till det som redan finns och i och med det skapa helt nya fält för visioner. Wenzer skriver att detta skulle kunna ske genom att multiplicera det som redan finns och därmed synliggöra ting som inte brukar framträda, så att skapelser läggs till världen istället för att reduceras och subtraheras ifrån världen.

Studiens empiriska material

Pedagogiska dokumentationer som empiriskt material i föreliggande studie

Pedagogisk dokumentation är en del av ett arbetssätt som också genererar ett fysiskt material. De pedagogiska dokumentationer, som utgör data i denna studie, har gjorts av förskollärarna och barnen samt en viss del av en bildlärare. Materialet består av nedskrivna samtal/dialoger mellan barnen och mellan barn och lärare om ämnet de utforskar tillsammans; naturvetenskapliga fenomen som livsprocesser, skelett och mögel. Vidare består materialet av barnens teckningar och målningar, bilder på tredimensionella arbeten av lera, återbruksmaterial och klossar, bandinspelningar när barnen gör ljudillustrationer. Teckningar och bilder som också många gånger synliggör barnens hypoteser och teorier kring olika fenomen i omvärlden. I materialet finns en omfattande fotodokumentation som mestadels gjorts av förskollärarna själva, men också av bildläraren som är knuten till stadsdelen. Mycket av denna dokumentation har barnen använt sig av i diskussioner och samtal. Den har funnits uppsatt på väggarna, ibland kopierats och återanvänts i gruppen på nya sätt. Till exempel kan något barns målning användas som modell för ett stort grupparbete i lera. Eller ett barns studier av fåglars näbbar, klor och fjädrar masskopieras och används till nya fågelfigurer när man i något moment behöver flera nya fåglar. Ett annat barns berättelse och teckning om en mögelmaskin och teorier om hur den fungerar, har tjänat som modell för byggandet av en större mögelmaskin, där många barn byggt i omgångar tillsammans. Några barns idéer om mögelmusik ledde till att alla barn i mindre grupper ville prova att göra mögelmusik och spela in. Ett barns hypotes om rådjurets död illustreras av ett annat barn. Serien av teckningar startade ett samtal i en annan grupp som sedan gör sina olika tolkningar av händelseförloppet vid rådjurets död, där flera av de olika barnens teorier finns med. Dokumentationen blir ett flöde av idéer som tillhör barngruppen gemensamt och som skapar ett relationellt potentialitetsfält mellan barn, pedagoger, material och ämnet för undersökningen. Det är den ena sidan av den pedagogiska dokumentationens kommunikativa och kooperativa karaktär. Detta material är omfångsrikt och komplext och mitt urval begränsar sig till de dokumentationer som rör de naturvetenskapliga fenomen som utforskas och jag gör nedslag i de dokumentationer som berörts i de planeringssamtal där jag deltagit och som spelades in.

Dokumentation av planeringssamtal i arbetslaget

En annan aspekt av den kooperativa kommunikation som pågår runt den pedagogiska dokumentationen är den i arbetslaget. Här har jag dokumenterat

genom att anteckna och spela in[51] förskollärarnas planeringsmöten. Det materialet rör hur förskollärarna använder sina och barnens dokumentationer för den fortsatta planeringen av arbetet med projektet och den organiserade verksamheten under förmiddagarna. Den konkreta pedagogiska dokumentationen gör att pedagogerna kan sätta sig ner tillsammans och lyssna in vad teckningar, målningar, byggen och samtal handlar om. Vilka frågor undersöker barnen? Hur beskriver de i ord, teckningar och med kroppen vad de har för tankar, teorier, vad de iakttar och har erfarenhet av? När tar de hjälp av fantasi och humor? Vad fascinerar dem?

Arbetslaget hade i princip planering varannan fredag, 45-60 minuter, och därutöver avdelningsmöten en gång per månad sen eftermiddag/kväll. Jag deltog i två fredagsplaneringar innan projektet startade inför beslutet om att jag skulle få följa avdelningens arbete under hösten. Under hösten deltog jag i fyra möten som spelades in på band och som skrivits ut i hela sin längd, två planeringsmöten på en timme och två längre avdelningsmöten. I tre av dessa deltog även områdets pedagogiska handledare/bildlärare och vid ett tillfälle även förskolechefen. Under våren var jag med på ett ATP (arbetsplatsmöte för hela förskolan) och tre längre planeringsmöten, APT-mötet och två planeringssamtal spelades in på band och skrevs ut och vid ett samtal skrevs minnesanteckningar. Det sista mötet fungerade som sammanfattning och utvärdering av årets arbete då det handlade om att göra i ordning ett föreläsningsmanus, eftersom lärarna skulle föreläsa inför andra pedagoger om sitt arbete. Handledaren deltog även här i APT-mötet samt i ytterligare två av mötena.

Fältstudier - deltagande i verksamheten

Det projektarbete som barnen och pedagogerna genomförde följdes från augusti till maj. Förutom att delta i lärarnas planeringsmöten och ta del av den rika pedagogiska dokumentationen, deltog jag också vid ett antal tillfällen i förmiddagens verksamhet mellan 8.30-11.30/12.00. Periodvis var jag på plats i förskolan en eller två förmiddagar i veckan, sammanlagt 16 förmiddagar, 8 på hösten och 8 på våren. Då förde jag kompletterande fältanteckningar, fotograferade och spelade några gånger in samtal mellan barnen och mellan en lärare och en mindre grupp barn. Detta material har använts som kompletterande stöd för mitt eget minne, men ingår ej i själva bearbetningen och analyserna.

[51] Vid varje planeringssamtal frågade jag om deltagarna samtyckte till att samtalet spelades in. Deltagarna var också informerade om att de när som helst kunde be att bandspelaren stängdes av. De inspelade kassettbanden har förvarats på tillbörligt sätt och alla namn har fingerats i de transkriberade samtalen.

Figur 1. Översikt av det empiriska materialet

Datainsamling	Typ av empiriskt material	Omfång
Deltagande i verksamheten på avdelningen mellan 8.30-11.30/12.00	Dokumenterades med korta fältanteckningar, foto, som använts som komplement till avdelningens egen dokumentation för mitt eget minne	8 fm på hösten 2005 8 fm på våren 2006
Planeringssamtal i arbetslaget som dokumenterades av mig	7 av samtalen dokumenterades genom ljudupptagning och transkriberades i sin helhet, vid 1 av samtalen fördes enbart minnesanteckningar	4 samtal på hösten 2005 4 samtal på våren 2006 (varav ett APT-möte)
Tillgång till lärarnas egen dokumentation från projektarbete under hela läsåret	Anteckningar och sammanställningar från samtal/dialoger Dokumentationsprotokoll över dagliga aktiviteter (”översiktsscheman”) Minnesanteckningar från planeringsmöten Veckobrev till föräldrar Foton Ljudupptagningar	Från hela läsåret 27 scheman (1/vecka) v.40-49 + v.2-21 (uppehåll vid jul och andra lov) 34 st. v.33-49 och v.2-21
Tillgång till barnens dokumentation från projektarbete under hela läsåret	Teckningar och målningar Foton av arbeten Alster i lera och byggmaterial mm Ljudupptagningar av mögelmusik	Från hela läsåret

Forskningsetiska överväganden

Samarbetet med förskolan och avdelningen ifråga startade i och med två inledande möten i maj och juni 2005. Vi pratade då om hur min roll skulle kunna se ut i barngruppen. En av förskollärarna tog upp att hon tyckte det kändes lite obehagligt att bli observerad. Vi tog då upp vikten av att alla måste säga till när något inte kändes bra, fel eller konstigt, något som är i överenstämmelse med god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011). Jag bestämde då tillsammans med förskollärarna att jag bara skulle skriva summariska fältanteckningar, eftersom jag framför allt skulle undersöka de dokumentationer de själva producerade. Förskollärarna kunde när de ville be att få ta del av mina noteringar. Vi diskuterade också att jag skulle kunna ha en mer aktiv roll under deras planeringsmöten i diskussioner, tolkning och reflektioner kring de dokumentationer som låg på bordet (såsom beskrivits tidigare).

I mitten av augusti gjorde jag ett första besök i barngruppen. Vid detta tillfälle presenterade jag mig för barnen på samlingen och berättade för dem vem jag var och att jag skulle komma då och då och vara med när de arbetade på förmiddagarna med sina aktiviteter och projekt. Jag berättade också att jag skulle dokumentera på samma sätt som deras lärare gjorde genom att skriva och kanske fotografera ibland. Barnen var vana vid att ha studenter och andra besökande lärare på avdelningen, men jag informerade dem om att min roll delvis skiljde sig från de andra besökarna på förskolan. Jag berättade att mitt deltagande kallades forskning och skulle resultera i en bok, en avhandling och att jag var nyfiken på deras projekt om naturvetenskap. Jag sa också att de gärna fick fråga vad jag skrev och att de fick tala om för mig om jag inte fick observera eller skriva om något de gjorde. Samtidigt informerades barnens föräldrar om min närvaro på avdelningen och mitt forskningsprojekt genom ett brev till alla föräldrar, eftersom barnen är under 15 år. Jag presenterade också forskningsprojektet på höstens första föräldramöte. Således har jag informerat barnens föräldrar både skriftligt och muntligt, allt enligt *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2011).[52] I brevet till föräldrarna fanns en svarsblankett där föräldrarna ombads svara på, ifall de samtyckte till att jag fick använda pedagogisk dokumentation i form av barnets bilder, foton och texter där barnet medverkade i mitt forskningsarbete och senare i min avhandlingstext. Alla föräldrar svarade att jag fick använda det ovan nämnda materialet i mitt avhandlingsarbete. En förälder svarade att barnet inte fick förekomma på bild eller i text i avhandlingen. (Brevet finns som bilaga i slutet på avhandlingen).

Efter dessa inledande kontakter påbörjades mitt fältarbete. Eftersom en del av det empiriska materialet består av avdelningens egen dokumentation finns originalen (d.v.s. barnens alster, fotografier, veckobrev till föräldrar,

[52] Se också *Codex – regler och riktlinjer för forskning* (Vetenskapsrådets hemsida, 2013)

översiktscheman) kvar på förskolan. De inspelade och transkriberade planeringssamtalen samt kopior av dokumentationsmaterial har behandlats konfidentiellt och förvarats på tillbörligt sätt. Det insamlade materialet har endast använts för de forskningsändamål som angetts och i enlighet med nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011). Alla namn på medverkande barn och vuxna i avhandlingstexten är fingerade i enlighet med konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2011). Till skydd för barnens identitet förekommer inga bilder på barnen i avhandlingen, utan endast fotografier av teckningar, målningar och de föremål som studerats.

Under tiden fältarbetet varade delgav jag arbetslaget och handledaren fältanteckningar och delar av de transkriberade samtalen som en del av vårt gemensamma arbetsmaterial och som ett led i dokumentations- och reflektionsarbetet. Enligt de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet 2011) ses det också som önskvärt att deltagarna får ta del av avsnitt innan publicering, avsnitt som kan ses som etiskt känsliga eller där tolkningar kan ses som kontroversiella. I föreliggande fall har både arbetslaget och handledaren fått läsa hela den empiriska studien och vi har träffats för återkoppling där deltagarna kunnat delge sina synpunkter. Sju föräldrar kryssade på svarstalongen om medgivande för deras barns deltagande i studien, att deras barn fick förekomma i text eller på bild endast under förutsättning att de fått läsa textutdrag och se bilder. Dessa föräldrar har genom brev fått se och läsa material där deras barn medverkar och har getts möjlighet att lämna sitt godkännande till publiceringen.

Barnen var oftast positiva till mitt deltagande och frågade mig också ibland om det jag skrev och bad mig också att skriva ner saker de tyckte var viktiga eller ta foton av något de gjort. Men ibland uttryckte någon eller några barn antingen verbalt eller kroppsligt att jag störde, och då drog jag mig tillbaka och placerade mig vid en annan plats i rummet/på avdelningen. Om jag ville vara med vid en aktivitet, frågade jag om jag också fick sitta med vid bordet. Eftersom förskollärarna själva alternerade mellan att vara aktivt deltagande i samtal och dokumentation av en viss aktivitet och att gå mellan de andra borden/aktiviteterna kunde jag göra detsamma (se nästa kapitel för en beskrivning av arbetssättet på avdelningen). Barns samtycke är dock något som handlar om närvaron i stunden. Detta gör att vid urval av utsnitt ur dialoger, berättelser och teckningar etc., som publiceras i avhandlingstexten, har jag försökt vara extra varsam och uppmärksam på framställningen. Det gör att i direkta citat är barnen nämnda vid fingerade namn, men i andra stycken har jag oftast inte namngivit barnen. Även om några barn hade till synes mer framträdande roller på avdelningen, visar materialet att alla barn på avdelningen var delaktiga i projektet och påverkade förloppet, ibland på överraskande sätt.

Metoder för bearbetning och analys av det empiriska materialet

I behandlingen av det empiriska materialet, som samlades in, har min intention varit att synliggöra båda de processer denna avhandling tolkar att förskolans uppdrag innehåller. Ett uppdrag som handlar om en planerande och framåtsyftande verksamhet med fastställda mål att sträva mot och ett samtidigt uppdrag som handlar om att kunna följa händelser i ett nuögonblick där det gäller att kunna ta vara på barnens idéer, erfarenheter, intressen och där meningsskapande och kunskapande får utrymme. Två samtidiga spår som också den vardagliga praktiken i den undersökta förskolan omfattar. För att analysera dessa båda spår följer jag två metodiska stigar i analysarbetet. En, där läroplansteoretiska frågeställningar genom beskrivningar och kategoriseringar, blir en del av en diskursiv analys av hur förskollärarna använder pedagogisk dokumentation tillsammans med barnen och vilka teman som kommer upp i deras planeringssamtal. En immanent Deleuzeansk som följer den rhizomatiska väv av trådar som uppstår och rör sig i den pedagogiska praktik där pedagogisk dokumentation ses som en del av det relationella potentialitetsfältet. Genom att använda dessa båda forskningsansatser kan flera olika bilder framträda. Ambitionen är, att med hjälp av det empiriska materialet i konfrontation med teori, undersöka vad som blir möjligt att se med hjälp av de verktyg/teorier och begrepp som valts och som gör det möjligt för mig att reflektera kring och besvara mina forskningsfrågor.

Vid bearbetningen av planeringssamtal och pedagogisk dokumentation resulterade den första analysen i en beskrivning, en slags karta över den växelverkande rörelsen, det flöde mellan förskollärarnas erbjudanden och hur barnen använde och svarade på dessa erbjudanden. En viktig grund till studiens frågeställningar bottnar i frågor om och hur dokumentation blir en pedagogisk/didaktisk resurs som påverkar den dagliga praktikens innehåll, arbetssätt och organisation. Genom att vara närvarande och följa arbetet på avdelningen, få tillgång till och samla den dokumentation förskollärarna och barnen gjorde under sitt arbete tillsammans under förmiddagarnas verkstads- och projekttid och parallellt själv dokumentera hur lärarna samtalade och diskuterade kring dokumentationen under planeringssamtalen, har ett forskningsmaterial blivit tillgängligt. Det går att följa hur förskollärarna läste och tolkade dokumentationen, reflekterade över barnens frågor, intressen och lärprocesser kring innehållet och hur förskollärarna sedan utifrån detta planerade och organiserade för att möta och utmana det som upptog barnens engagemang. Genom nya dokumentationer från nästa tillfälle kan man återigen följa hur barnens svar i sin tur påverkade förskollärarnas samtal vid nästa planeringstillfälle.

Sammanställning av data – att forma en karta med många trådar

Vid bearbetning och analys av det empiriska materialet sammanställdes först olika former av dokumentationer kronologiskt, för att på så sätt få en bild av händelseförloppet vecka för vecka. För att skapa denna bild, eller hellre komplexa karta, användes lärarnas veckobrev till föräldrarna som grund och sedan lades förskollärarnas pedagogiska dokumentation från arbetet i barngruppen till. Därefter genomlästes alla de översiktsscheman som förskollärarna gjort över de aktiviteter som erbjöds barnen på förmiddagarna. Detta gjordes för att kunna utesluta att viktiga händelser eller aktiviteter tappats bort. Därefter gjordes ett urval i materialet så att de dokumentationer som rörde spår i projektarbetet/verkstadsarbete med naturvetenskaplig inriktning valdes för vidare bearbetning. Därefter lästes utskrifterna från de inspelade planeringssamtalen i arbetslaget igenom, och sammankopplades med dokumentation från barnens undersökningar och samtal, deras teckningar och annat som barnen konstruerade i samband med sina undersökningar, samtal och berättelser. Denna sammanställning, komplexa karta, blev ett sätt att härbärgera komplexiteten av flöden och trådar som flätas i varandra under arbetets gång, och kan liknas vid ett rhizomatiskt rörligt fält (Deleuze & Guattari, 2004).

Teman i planeringssamtalen

Nästa steg i analysarbetet koncentrerades på vilka innehållsliga teman som framkom i de inspelade och transkriberade planeringssamtalen. Här riktades mitt intresse mot vad samtalen handlade om och vilken roll eller funktion som dokumentationerna spelade i samtalen och då användes en diskursiv ansats utifrån läroplansteoretiska frågeställningar, där materialet stratifierades och kategoriserades i olika teman. Genom att flera gånger läsa igenom de transkriberade samtalen framkom ett mönster av teman som återkom under de sex samtalen. Teman som alla står i relation till varandra och till studiens frågeställningar. Även denna tematisering kan förstås som en slags karta över områden som relaterar till varandra, en rhizomatisk väv, eftersom alla teman har genomsläppliga gränser mot varandra och kan kopplas till varandra på olika sätt.

Omläsning av hela materialet utifrån frågor om syn på barn, kunskap och lärande

Därefter gjordes en ny omläsning av hela materialet i syfte att undersöka vilka föreställningar om barn, kunskap och lärande som framträder både i dokumentationen och i planeringssamtalen. Dessa föreställningar sätts i relation till de teoretiska och filosofiska perspektiv som pedagogisk dokumentation utgår ifrån liksom till läroplanens framskrivning av kunskap och lärande. Analysen utmynnar i en diskussion kring förståelsen av pedagogisk dokumentation som igångsättare av processer som också inbegriper föränd-

ring av synen på barn, kunskap och lärande ur ett filosofiskt och teoretiskt perspektiv på lärande och subjektskapande som ett relationellt potentialitetsfält (Dahlberg, 2010; Olsson, 2008; 2009).

Ett rhizomatiskt experimenterande genom mapping

I arbetet med den första analysen som resulterade i kartritandet över flödet av trådar och krafter i materialet uppstod ett behov av att fortsätta experimentera med begrepp i mötet med dokumentationerna för att komma åt mer av den rörelse och den intensitet som uppkom i avdelningens arbete. Jag ville utforska vad ett perspektiv på lärande som ett relationellt potentialitetsfält kan lägga till för nya framträdelser av det lärande och meningsskapande som pågår både i barngruppen och i förskollärarnas arbetslag (ibid.). Här används och sätts några av Deleuze och Guattaris begrepp i arbete för att som Massumi (2002) föreslår, göra det till en verktygslåda för ”nonphilosophical hands”.

Fortsatt disposition av del 5

5.2 *Presentation av avdelningens projekt, arbetssätt och organisation.* En introduktion för att sätta in läsaren i den kontext där empirin samlats in.
5.3 *Fokus och innehåll i de pedagogiska dokumentationerna*, utgörs av en beskrivning/karta över dokumenterade processer som de framträder i det empiriska materialet från den medverkande förskolan. Beskrivningen sker genom exempel från förskollärarnas och barnens egen dokumentation av pågående projekt kring naturvetenskapliga fenomen tillsammans med utsnitt ur de inspelade och transkriberade planeringssamtalen, som utgör reflektioner och diskussioner kring samma dokumentationer.
5.4 *Teman som framkommer i planeringssamtalen*, innehåller analysen av de inspelade och transkriberade planeringssamtalen och fokuserar på vilka teman som kommer upp i samtalen. Dessa teman visar på vilka områden som den pedagogiska dokumentationen styr in samtalen på och hur dessa teman blir en del av en pågående utvärderingsprocess.
5.5 *Vilka föreställningar om barn, kunskap och lärande framträder?* är en analys av vilken syn på barn, kunskap och lärande som kan utläsas i materialet och hur det kan relateras till de teoretiska och filosofiska perspektiv som pedagogisk dokumentation utgår ifrån och i relation till styrdokumenten.
5.6 *Lärande och subjektskapande som ett relationellt potentialitetsfält* är ett rhizomatiskt experimenterande där begrepp från detta filosofiska och teoretiska perspektiv sätt i rörelse i mötet med det empiriska materialet.

5.2 Presentation av avdelningens projekt, arbetssätt och organisation

Avdelningens pedagogiska dokumentationer

Det främsta syftet med avdelningens egna pedagogiska dokumentation var att få syn på barnens läroprocesser för att kunna planera hur arbetet i det valda projektet skulle kunna fortskrida. Förskollärarna ville få syn på vad som fascinerade och engagerade barnen inom det valda ämnesområdet. Men också finna kopplingar mellan de mer styrda pedagogiskt/didaktiska delarna av dagen till de mer fria och självvalda delarna. Det handlade också om att få syn på barnens strategier, hur de använde de möjlighetsvillkor som erbjöds, hur de tillägnade sig tekniker och färdigheter att använda olika verktyg.

Förskollärarna förväntades också skriva en sammanställning av terminens projektarbete byggd på den dokumentation som gjorts. Den sammanställningen skulle innehålla syfte och bakgrund till projektet, arbetslagets egna reflektioner över arbetet samt över barnens utveckling och lärande, barnens inflytande samt föräldrarnas inflytande. Dessa sammanställningar från alla avdelningar användes inom enheten som en del i förskolans gemensamma utvärdering. Erfarenheter som kom fram i dessa sammanställningar användes för diskussioner i hela personalgruppen och slutsatser som drogs påverkade hur arbetet planerades nästa termin och läsår.

Hur och när görs dokumentationen?

Dokumentationerna gjordes huvudsakligen under den planerade och strukturerade tiden på förmiddagarna när alla barn var sysselsatta med projektrelaterade eller verkstadsbetonade aktiviteter. En del anteckningar och foton kom från de regelbundna besöken i skogen. Dokumentationerna bestod av kortare observationer av vad ett eller flera barn gjorde och vad de sa, nedtecknat i spalter, s.k. spaltdokumentationer (se exempelvis Wehner-Godée, 2000/2011; 2012 och Skolverket, 2012b). Förskollärarna antecknade både mer styrda samtal och spontana samtal mellan barnen och de skrev ner barnens berättelser, liksom vad barnen berättade under tiden eller precis efteråt när de tecknade och byggde. I just den här barngruppen, där barnen pratade mycket och gärna, passade det bra att dokumentera deras utsagor och deras berättande[53]. Förskollärarna tog också många foton med digitalkamera, varav en del skrevs ut som bilder som delgavs barnen. Flera gånger spelade förskollärarna också in samtal för att själva kunna vara mer delaktiga i samtalet och det hände att barn som arbetade själva, i par eller mindre grupper, spela-

[53] Valet av dokumentationssätt behöver anpassas till gruppen och det som utforskas. Om det är yngre barn eller om det är dans eller rörelse som ska dokumenteras kan det vara bättre att filma.

des in på band. Dessa ljudinspelningar lyssnades igenom och de delar som förskollärarna ansåg mest intressanta skrev de ut. Barnens egna teckningar, målningar och byggen var viktiga delar av dokumentationen som tillsammans med de nedskriva berättelserna kommunicerade barnens idéer och hypoteser om olika fenomen som de utforskade. Teckningar och byggen var fyllda av tecken och symboler och de var ofta direkta beskrivningar som förklarade processer eller hur något kunde se ut inuti. Förskollärarna skrev dessutom veckobrev till föräldrarna varje vecka och där fanns korta sammanfattningar och exempel från vad som hänt och vad de olika grupperna gjort under veckan. Från början av oktober fyllde förskollärarna i ett översiktsschema över alla aktiviteter som erbjöds barnen under förmiddagarna.

Avdelningens projektarbete

Under det läsår jag följde avdelningens arbete arbetade de bland annat med ett naturvetenskapligt projekt som handlade om nedbrytningsprocesser i naturen. Upprinnelsen till projektet var att barnen under våren upptäckte ett dött rådjur i skogen i en glänta de ofta besökte. Först låg det bara där och såg ut som det sov. Nästa gång de kom förbi var delar borta och nedbrytningsprocessen hade startat. Barnen blev djupt gripna och undrade hur och varför rådjuret dött. De pratade också mycket om vad som hände med den döda kroppen. Den våren handlade deras projekt om träd och barnen hade spontant jämfört sin egen kropp med trädens och pratat om det som finns inuti; hjärta, lungor, blod och skelett. På rådjurskroppen kunde de nu se spår av vad som finns inuti. Barnen ville komma tillbaka till rådjuret och därför besökte gruppen det döda rådjuret under våren och tog också bilder av processen. Till slut fanns bara lite skelettdelar kvar som de samlade in. När pedagogerna skulle välja projekt för hösten valde de att starta ett projekt om liv och död utifrån barnens intresse för vad som hände det döda rådjuret. Projektet startade på sommaren med att barnen fick som sommaruppgift att leta efter fler sorts skelett. Pedagogerna bad dem att ta med sig skeletten, eller att fotografera dem och ta med bilderna till förskolan. I brevet till föräldrarna, som följde uppgiften, stod att det också kunde vara saker som liknade skelett, t.ex. hus, träd mm.

Förutom ämnet för barnens projektarbete var också bildläraren/handledaren involverad i en diskussion med arbetslaget om att pröva en ny organisation för arbetet på avdelningen. Den nya organisationen handlade om att i stället för att dela upp barnen i tre fasta grupper som leddes av en förskollärare, som varit en vanlig strategi på förskolan, skulle barnen få välja grupp och aktivitet under förmiddagens gemensamma arbetstid. Alla barn skulle då kunna vara inne samtidigt och jobba vid olika bord eller ”stationer”.

Den nya organisationen innebar att förskollärarna direkt på morgonen planerade och ställde i ordning fyra till sju stationer för förmiddagens arbete.

När barnen kom in på avdelningen på morgonen sysselsatte de sig med olika aktiviteter som de själva valde och ofta deltog några barn i förberedelserna för aktiviteterna. Hela gruppen hade en samling 9.30 där barnen fick veta vad det fanns för olika aktiviteter och där de fick välja vad de skulle göra resten av förmiddagen fram till ca klockan elva. De tre förskollärarna fördelade sig i rummen. Ofta fanns en aktivitet som behövde ledas och dokumenteras av en av dem, medan de andra aktiviteterna och uppgifterna inte krävde detta. De två som inte var stationära gick emellan grupperna. Detta hjälpte förskollärarna att vara mer lyhörda för när barnen behövde tillgång till deras närvaro och när barnen hade mer utbyte av varandra i gruppen. Organisationen fungerade även om en av förskollärarna var borta. Innan lunch, som serverades klockan tolv, gick alla barn och en eller två vuxna ut en stund. Denna organisation gjorde att alla barn på avdelningen har varit delaktiga i projektet och samtidigt fått möjlighet att göra många olika saker, samt fått möjlighet att öva och träna på olika språkliga uttryckssätt, som teckna, måla, bygga, använda lera, använda OH, rörelse, teater/drama. Oftast delades veckan in så att barnen jobbade med projekt och aktiviteter tre dagar i veckan. En dag avsattes för att gå till skogen och en dag var vikt för de fyra avdelningarnas planeringstid och då fick barnen möjlighet att leka gemensamt ute på gården hela förmiddagen.

Gången i avdelningens projektarbete

Över sommaren fick barnen i uppgift att tillsammans med sina föräldrar leta efter och samla på skelett och skelettliknande saker eller bilder. När barnen kom tillbaka efter sommaruppehållet, i mitten av augusti, hade de med sig olika fynd, bilder och sina berättelser. Det var kranier av älg och rådjur, fiskben, fågelskelett, fågelkranium, krabbskal, revben, några kotor och ett lårben av någon sort, en massa mindre benbitar och ett plastskelett av människa. Dessutom fanns kycklingben, stenar med fossil, snäckor, islandslav, ett boaormsskinn, bilder på ett svanskelett, en utbrunnen bil och bild på Lars Vilks skelettliknande bygge Nimis vid Kullaberg. Alla barn fick berätta för en av förskollärarna, som antecknade vad de hade med sig och var de hittat sina fynd.

Allt material samlades och ställdes ut på en låg bänk i hallen där avdelningen börjar och där rit- och skrivhörnan fanns. Det blev som ett naturaliekabinett, där barnen ofta samlades och pratade om vad de olika sakerna var för något.

Ur förskollärarnas veckobrev till föräldrarna:

> *V.33 Under hösten har vi tänkt att arbeta med skelett som projekt. Det beror på att barnen hade mycket tankar om skelett, blod och hjärtat när vi arbetade med träd (i förra årets projekt, min anmärkning). Har ni inte hittat några ske-*

lett under sommaren går det jättebra att ta med det ni hittar nu i höst. Kyckling eller fisk, kanske står på menyn nån fredag. Vi har tänkt att börja med morgonmöte kl.9.30 då vi erbjuder barnen förmiddagens aktiviteter. De kommer att ha möjlighet att jobba med projektet vid olika bord som t.ex. konstruktion, måla, teckna och lera.

v.34 Det är roligt att vi fått in så många skelett att arbeta kring och vi ser fram emot en spännande höst. Fortsätt gärna att samla skelett.
I lera har några barn gjort ett stort fiskskelett tillsammans, några har gjort mindre egna lerskelett. Andra har målat av ett fiskskelett. Vi la skelettet på OH, så det förstorades. Barnen målade med vit färg på svart papper. Vi har tittat på en del skelettdelar med förstoringsglas och samtalat om dem. Vad liknar det? Förslag som bilbro, två öron på en mus, fladdermusring, rutschkana. Vad tror ni att det är? Fårskalle, älg, armbågen från en människa, dinosaurier, kanske en häst för de har ju så stora fötter.

Bild 1: Delar av skelettsamlingen

Förskollärarna och barnen hade tagit med böcker om skelett, om hur djur och människor ser ut inuti och de letade i böcker för att se var olika skelettdelar satt i kroppen. Barnen upptäckte att det fanns olika sorters skelett, de som sitter inuti som hos människor och de som sitter utanpå som hos krabborna. En pojke berättade även att hans morfar som varit tandläkare, hade en modell av en människokäke hemma. Under september fortsatte lärarna att intervjua barnen om deras olika fynd. De tecknade av olika skelett, undersökte dem med förstoringsglas och luppar, lekte med dem på OH och skapade nya djur av de olika delarna som de sedan hittade på namn åt. Krabborna intresserade barnen och därför köptes det först en fryst och senare en färsk krabba

som de undersökte, tecknade och målade av. Många av barnen gillade att bygga och de fick parvis i uppgift att bygga hur de trodde att olika djur såg ut inuti. Ofta pratade de om och avbildade bakterier inne i djuren. De pratade mycket om onda och goda bakterier och om att bakterierna gör så att man kan bli sjuk. De berättade om upplevelser när de själva varit sjuka och fått medicin som skulle ta bort bakterierna. Samtidigt pågick fågelinfluensan, vilket uppmärksammandes med mycket information i medierna, på nyheter i TV, tidningar och radio.

Verkstadsarbete

Vid morgonsamlingen presenterades vilka aktiviteter som förskollärarna, ofta tillsammans med några barn, planerat och förberett vid de olika ”stationerna” den aktuella dagen. Förskollärarna gjorde en kort introduktion till varje uppgift. De talade också om hur många barn som rymdes vid varje station. Sedan fick barnen välja vad de ville arbeta med. Aktiviteterna växlade utifrån behov och intressen som kommit upp. Ibland fanns samma aktivitet kvar flera dagar i rad. Här nedan beskrivs tre exempel på vilka aktiviteter det kunde röra sig om. Vid dessa tre förmiddagar kunde barnen välja någon av dessa aktiviteter:

Exempel 1:

> Studera och måla av älg och rådjurskranium (5 barn), göra en stor målning av fiskskelett (i par), låna en målning av ett kranium och teckna stort på ett helt bord med lerkorvar (fyra barn samarbetar), bygga med kaplastavar och fritt byggmaterial hur de tror att det ser ut inuti olika djur (två par), en grupp som sitter och samtalar om sina skelettfynd som de tagit med sig (5 barn, 1 lärare).

Exempel 2:

> Lära sig en ny teknik i målning att täcka ett helt papper utan att blanda färgerna (6 barn), bygga fantasidjur av skelettdelar vid OH (3 barn), bygga Nimis i lera efter bilden (4 barn), titta på fotografier om rådjuret, samtala om vad som hänt och rita sina egna teorier om detta (5 barn och 1 lärare).

Exempel 3:

> Undersöka, samtala och teckna av krabborna (4 barn och 1 lärare), måla Nimis efter bild på lerbygget och använda målningstekniker de lärt sig (6 barn), göra mönster i naturmaterial (4 barn), bygga inuti krabban med fritt byggmaterial (2 barn tillsammans), samt tre barn som klipper ut och monterar bilder de gjort av fiskskelett.

Ur förskollärarnas veckobrev till föräldrarna:

> *V.39 Vi har skaffat en krabba som barnen blev mycket intresserade av. Många intryck: utseende, lukt. Vi studerade den, i smågrupper under flera dagar.*

Många samtal och undersökningar. Olika uppgifter med att teckna och måla av (senare ska vi titta inuti).

V.40 Vi målar och tecknar krabban och undersöker hur den ser ut inuti (med hjälp av hammare och tång). Vi hittade blod, hjärta, skelett inuti och mycket gott kött (en färsk krabba). Några av barnen tror att krabban kommer att börja leva igen om den får komma ner i vatten. Vi prövade därför att lägga ner en krabba i vatten, varmt skulle det vara, tyckte barnen. De föreslog också att vi skulle hämta salt från köket, då krabbor lever i saltvatten, enligt en del barn. Barnen säger:
”Skelettet är utanpå skinnet helt tvärtemot människan”
”krabban äter upp sitt eget skal”

I alla bildaktiviteterna som erbjöds barnen fanns förvandlingsprocesser som ett tema, för att knyta an till de biologiska och fysikaliska processer som barnen utforskade. Uppgifterna och de olika aktiviteterna pågick så länge det fanns barn som ville fortsätta att jobba med dem. Eftersom antalet barn vid varje station var begränsat så fick barnen inte alltid sitt första val. I början på terminen kunde något barn bli besviket när det inte fick göra det som det helst ville. Men ganska snart lärde barnen sig att det som de inte fick göra den dagen, kunde de göra nästa dag eller senare på eftermiddagen. Det hände rätt ofta att barnen fortsatte med samma uppgift flera dagar i rad eller några dagar senare. Ibland bestämde några barn sig redan på morgonen när de var med och förberedde borden med material och ibland frågade och föreslog lärarna vissa uppgifter till särskilda barn, till exempel för att fortsätta på något från dagen innan eller om de ville få barnet att pröva något nytt som det inte brukade göra.

Planeringsverktyg

Ganska snart upptäckte förskollärarna att de behövde ett verktyg för att komma ihåg på vad alla barn gjorde, hur de tog sig an uppgifter och aktiviteter. Detta behövdes för att kunna planera vilka aktiviteter som skulle fortsätta, förändras, fördjupas eller när det behövdes helt nya förslag. Det uppföljningsschema som kom att användas underlättade utvärderingen av aktiviteter och uppgifter.

Figur 2: Översiktsschemats rubriker

Datum	Uppgift	Syfte	Barn	Vad händer	Reflektioner	Hur går vi vidare

Översiktsschemat gav förskollärarna möjlighet att följa både gruppen och de enskilda barnen. Genom att dagligen skriva in alla aktiviteter både de projektrelaterade och de mer verkstadsbetonade, även de som inte handlade om

naturvetenskapliga fenomenen kunde de också följa upp sin egen planering. De skrev också ner hur barnens löst uppgifterna, om barnen upplevt dem som meningsfulla, för lätta eller för svåra samt om de gett upphov till nya idéer på hur man skulle fortsätta. Den planering och reflektion som arbetslaget gjorde kring denna dokumentation skedde dels på morgonen i samband med iordningställandet, dels direkt efter projekttiden. Då stannade en av förskollärarna kvar inne och skrev i schemat. När tillfälle gavs kunde två av dem prata en liten stund om förmiddagens händelser och gjorde en kort utvärdering. Dessa samtal som fördes direkt i anslutning till projekttiden på förmiddagarna alternativt nästa morgon finns inte representerade i mitt inspelade material.

När terminen startade upptäckte förskollärarna att det fanns stora skillnader mellan barnens vana, lust och kunnande i bildarbetet. Några barn satt alltid i rithörnan och blev extremt skickliga på att rita och berätta. En del barn undvek allt ritande, men återfanns gärna i bygghörnan där de gjorde komplexa byggprojekt, gärna flera tillsammans. Likadant var det med det muntliga berättandet. En del av barnen berättade mycket och gärna, medan några av barnen inte ville prata alls, varken i samlingen eller i de mindre grupperna. Genom ett medvetet val av aktiviteter och uppgifter försökte lärarna planera för att barnen skulle våga pröva nya uttryckssätt och ge alla barn möjlighet att utveckla nya förmågor. De ville också ge barnen möjlighet att upptäcka nya sidor och kompetenser hos både sig själva och sina kamrater. Genom att ofta arbeta i nya konstellationer hittade barnen nya samarbetspartners som de inte upptäckt i sin fria lek. Det gjorde att flickor och pojkar mer ofta arbetade ihop än tidigare.

Variation i uppgifter och arbetssätt

Detta sätt att organisera arbetet, som innebär en variation av aktiviteter, uppgifter och arbetssätt varje förmiddag, kräver ett stort mått av kreativitet och påhittighet av förskollärarna. Sättet att organisera verkstadsarbetet visade tydligt att alla barn gynnades av att de erbjöds en rikedom av material, arbetssätt och konstellationer. Det gav en god stämning, med mycket energi i rummen. Barnen tog ofta små pauser och tittade på varandra, för att sedan återgå till sitt eget arbete. Ibland hjälpte de någon i en annan grupp eller kom med förslag och råd. De kunde också få inspiration att nästa dag pröva något de först inte vågat sig på. När de sedan såg hur andra tog sig an uppgiften, blev de nyfikna och ville pröva själva. Redan innan fanns det på avdelningen en fungerande verkstad med tydliga hörnor för målning, lerarbete och teckning. Det fanns ett rikt utrustat byggrum med olika stora ytor för byggen och klossar i olika storlek och mycket dekorationsmaterial att använda i byggandet. OH-apparat fanns tillgänglig och under våren tillkom ett stort ljusbord. Ett av målen för verksamheten var att barnen skulle få möjlighet att arbeta med lust, engagemang och koncentration. Ett mindre rum gjordes under hös-

ten om så att barnen kunde spela dockteater, när det intresset slagit rot bland barnen.

Inom ramen för det naturvetenskapliga ”projektet” kring *liv - död och återfödelse* som utkristalliserat sig som huvudspåret i höstens projekt, arbetade barnen med olika ”spår” eller mindre delprojekt; *skelettfynden, rådjurets död* och *krabban*, som pågick parallellt under första delen av hösten. I början på november tillkommer sen ett fjärde spår om *mögel*. Vid sidan av dessa mindre projekt pågick samtidigt andra kortare miniprojekt som inte direkt hade någon koppling till det naturvetenskapliga temat. Dessa miniprojekt kopplades ofta till att teckna, måla, bygga, konstruera med lera, spela teater. Under våren tog man också fram mer material som hakade i barnens intresse för matematik, siffror, tal och mönster samt för att skriva. Ett sådant miniprojekt som alla barn ville delta i, var att använda skelettdelarna för att skriva sitt eget namn på OH:n och sen rita av det på ett stort papper på väggen. De målade sedan sina namn och bakgrunden med olika tekniker. Namnmålningarna kom att likna graffitti och många av barnen blev väldigt stolta över dem.

Samtidigt som barnen lärde sig och övade upp sig i olika kommunikativa tekniker, präglades hösten av ett sjudande verkstadsarbete med flera kortare projekt kring skeletten, krabban och rådjuret. De arbetade också med mönster, med studier av en lilja och att göra skor i lera. En krabba och en fisk dissekerades och experiment där barnen tog in jordprov utfördes. Ute i skogen och senare på gården, grävde barnen ner saker i jorden för att se på nedbrytningsprocesser. I skogen såg de också andra nedbrytningsprocesser under senare delen av hösten och började få upp ögonen för mikroorganismer och mögel. En av föräldrarna som arbetade på naturhistoriska museet inbjöds för att samtala om frågor som barnen och förskollärarna funderade över. Från början utgick projektet från skeletten, men ganska snart vidgades projektets inriktning till att handla om liv och död, livsprocesser och nedbrytningsprocesser. Så småningom blev det tydligt att barnen var mest intresserade av livsprocesser, av att finna former för hur livet fortsätter. Det ledde fram till att projektet namngavs som ”*Liv – död och återfödelse*” och att olika sorters kretslopp i naturen uppmärksammades och hur olika organismer samexisterar och bidrar i dessa olika system av samtidiga livsprocesser och nedbrytningsprocesser.

Föräldrarnas delaktighet

Som ett sätt att redan från terminsstarten göra föräldrarna delaktiga i projektet fick de en sommaruppgift. De blev inbjudna att tillsammans med barnen samla på skelett och skelettbilder under sommaren. När barnen tog med sina fynd berättade också föräldrarna lite om fynden. Lärarna skrev varje vecka ett veckobrev till föräldrarna med information om vad som hänt på avdelningen under veckan. Genom dessa veckobrev kunde föräldrarna följa vilka aktiviteter barnen erbjudits, vilka frågor som kommit upp och vilka

händelser som ägt rum. Det gav föräldrarna en överblick över vad barnen var med om, som av många föräldrar användes för att fråga lite mer, när de hämtade eller lämnade sina barn.

Ur veckobrev till föräldrarna v.34:

> *Det är roligt att vi fått in så många skelett att arbeta kring och vi ser fram emot en spännande höst. Fortsätt gärna att samla skelett.*
> *I lera har några barn gjort ett stort fiskskelett tillsammans, några har gjort mindre egna lerskelett. Andra har målat av ett fiskskelett. Vi la skelettet på OH, så det förstorades. Barnen målade med vit färg på svart papper. Vi har tittat på en del skelettdelar med förstoringsglas och samtalat om dem. Vad liknar det? Förslag som bilbro, två öron på en mus, fladdermusring, rutschkana. Vad tror ni att det är? Fårskalle, älg, armbågen från en människa, dinosaurier, kanske en häst för de har ju så stora fötter.*

Lärarna satte också upp ett stort papper i hallen som ett mindre ”klotterplank”, där både lärare och föräldrar kunde skriva kommentarer om de inte hade tid att prata, eller ifall de ville att fler skulle kunna ta del av tankar och synpunkter. Varje dag fanns också en lapp där det stod vilken uppgift de olika barnen valt.

Några veckor in på terminen hölls även ett föräldramöte där lärarna presenterade sitt nya arbetssätt lite mer ingående. Det visade sig då att en del föräldrar kände sig lite oroliga över att barnen varje dag vid samlingen själva skulle välja aktivitet och de undrade hur det gick. En farhåga var att barnen bara skulle välja samma sak som sin kompis eller kanske inte få vara med dem de ville. En annan att de inte skulle våga pröva något nytt. Eftersom förskollärarna redan från början insett att väljandet innebar vissa svårigheter, bl.a. eftersom inte alla barn kunde få sitt förstahandsval jämt, hade de redan börjat utarbeta olika sätt att hantera detta. En positiv överraskning för både förskollärarna och föräldrarna blev att barnen ofta var villiga att pröva nya gruppkonstellationer. Det var lika vanligt att de valde aktiviteten i första hand som att de valde kompisar i första hand.

Könsfördelningen i gruppen var relativt ojämn med bara 7 flickor och 13 pojkar. Det gjorde att en grupp föräldrar initierade ett särskilt föräldramöte på senhösten om genusfrågor. De ville veta hur förskollärarna tänkte om aktiviteter och hur barnen kom till tals och gjorde sig hörda på olika sätt och hur lärarna tänkte och handlade för att motverka könsstereotypa mönster i barngruppen.

Föräldrarna tog i olika grad del av arbetet på avdelningen. Det hände då och då att en förälder var med under en hel dag. Många tog med sig material i form av böcker och bilder som de lånade ut till avdelningen, till exempel en gammal skolplansch med mikroorganismer föreställande rotfotingar och infusionsdjur. Under hela hösten kom nya skelettdelar till avdelningen och när mögelspåret kom igång delade flera föräldrar med sig av lite lätt beda-

gade matvaror som fick stanna och börja mögla. En speciell roll fick den förälder som arbetade på Naturhistoriska riksmuséet. Barnen och förskollärarna bjöd in honom och han fick en lång lista med frågor som de ville diskutera med honom. Han hade också med sig böcker och bilder. Han inbjöd i sin tur barnen till museet där de fick en specialvisning. I slutet av båda terminerna bjöds alla föräldrar och släktingar på vernissage, där barnen visade och berättade vad de gjort under terminens gång.

5.3 Fokus och innehåll i de pedagogiska dokumentationerna och i samtal om dokumentationerna

I detta avsnitt fokuseras på innehållet i de dokumenterade processerna på den aktuella förskolan utifrån avhandlingens syfte. Tanken är att genom detta exempel från en förskola, synliggöra vad som framträder i dokumentationerna; hur de används och hur arbetssättet påverkar verksamhetens organisation, innehåll och genomförande liksom vilka konsekvenserna blir för barns lärande och meningsskapande i ett kontinuerligt systematiskt kvalitetsarbete i den vardagliga praktiken.

En karta över processer

Den metod som använts är en form av kartritande, mapping, där olika delar av det emiriska materialet kopplats samman och vecklats ut för att synliggöra rörelser och delar av allt det myller av komplexa händelser som utgör den pedagogiska verksamheten, liksom hur projektarbetet iscensätts, gestaltas, omformuleras och där pedagogiska dokumentationer blir en del av gruppens gemensamma potentialitetsfält. I kartritandet används exempel från de dokumentationer som förskollärarna gjorde i form av anteckningar och sammanfattningar från dialoger och berättelser samt exempel på barnens dokumentationer i form av foton på barnens alster. Exemplen som valts ut handlar om projektet kring naturvetenskapliga fenomen och där barnen utforskat frågor kring rådjurets död, skelettfynd, krabbor samt mögel och andra nedbrytningsprocesser. Växelvis med dokumentationerna läggs utsnitt ur de inspelade och transkriberade planeringssamtalen som utgör reflektioner och diskussioner om den aktuella dokumentationen. De pedagogiska dokumentationerna (spaltdokumentationer, bilder och berättelser och sammanfattningar) visade sig handla nästan uteslutande om barnens idéer och hypoteser i relation till det ämnesområde som för tillfället utforskas. I samtalen om dessa dokumentationer reflekterar pedagogerna tillsammans med sin handledare och mig kring hur de lagt upp arbetet, hur de samtalar med barnen, utmaningar i miljö och material etc.

Första delen av hösten

Tre ”spår”/delprojekt förekommer samtidigt under höstterminens första del (mitten av augusti – mitten av oktober); *studier av skelettfynden, utforskande av krabban* och samtal och teorier om *rådjurets liv och död*. Barnen kom tillbaka efter sommaren med sina skelettfynd. De ställdes ut, undersöktes,

namngavs. Barnen gjorde teckningsstudier i tusch och lera, samtalade om och lekte med dem. Några barn hade med sig krabbskal, vilket gav upphov till ett jämförande mellan djur som har skelettet utanpå och djur och människor som har skelettet inuti. Alla barnen samtalade också om rådjurets död. De gjorde också jämförelser mellan rådjursskelettbilderna med bilden av en utbrunnen bil, ett ”bilskelett” som en av pojkarna hade med sig.

Bild 2: Del av älgkranium.

Bild 3: Älgkranium

Bild 4: Rådjurskranium

Studier av skelettfynden (v.33-35)

När barnen kommer med sina fynd får de berätta var de hittat dem och vad de tror att de är för något. Barnens svar är ganska kortfattade och ofta gissar de vad det skulle kunna vara eller så säger de att de inte vet. Men de tar nästan alltid upp någon speciell detalj i utseendet som de fäst sig vid och tänkt vidare kring. Utdrag ur samtalen om skelettfynden:

> Aug 05: Axel berättar att han varit på fossiljakt på Gotland (han har med sig några fossil) och att fossil är skelett som blivit sten. Han tror att det han hittat är: en del av en arm, armbågen från en människa. Det finns små hål på den. ”Det är celler såna som ligger i människan. Det vita tror jag är en bläckfisk, men det svarta vet jag inte. Det ser ut som en massa celler”.
> Hans bror Erik säger om föremålen: ”Den vita stenen kommer från förr i tiden, dinosaurietiden. Jag tror att det är en krabbkropp. Den svarta tror jag är ett dinosauriehuvud. Man kan se var ögat varit, näsan och det är en massa blåsor”.
> Tage har med sig ett älgkranium, men också ett fågelskelett, tror han, som hans mamma hittat i häcken i trädgården. ”Det ser nästan ut som en fågel, en vinge kort, en vinge lång eller en flyggubbe med näbb” Han tittar med förstoringsglas på de små hålen och berättar: ”Det bodde bakterier i hålen eller så var det blodådror när den levde”
> Isak har med sig krabbskelett från västkusten:
> ”Krabbor har inget skelett i sin kropp för skalet är skelettet. Mina krabbskal är tomma för jag tror att fåglarna har ätit upp köttet. Man kan se var ögonen är på krabborna och deras tänder. Tänderna åker fram och tillbaka när dom äter,

det har jag sett.”
En av förskollärarna frågar Felicia: Var har du hittat dina saker? ”På baksidan där det var en stor sten. Jag skulle gå under och där var skeletten. Vad tror du att det är? En fågel och en ekorre”.
Måns: Jag hittade mitt skelett på en strand. Det är en bra promeneringsstrand. När vi hittade det så visste jag inte att det var ett skelett. Men mamma sa att det var det. Jag vet inte vad det är. Det som är lite konstigt är hålen som är inuti. Det ser ut som det är små djur som har hackat hål i den för att bo där. Det kan inte vara från en människa, kanske en häst för dom har stora fötter. Det är lite intressant för det är ett hål i mitten på sidan. Jag tror att det har legat länge.

Dessa berättelser/utsagor ser inte särskilt uttömmande eller så intressanta ut vid första anblicken. Men det skulle senare visa sig att just de små detaljer och utsagor som de redan här presenterar får betydelse, används och utvecklas senare i projektet, både av de barn som berättar, men också av andra barn. Det gäller t.ex. tankar om bakteriers betydelse och hur blodådror fungerar hos olika djur. Genom att dessa första samtal om skelettfynden finns dokumenterade går det att följa hur barnens första idéer och tankar följer med under projektets gång. Detsamma gäller för barnens hypoteser och berättelser om rådjurets död och iakttagelser från undersökningen av krabban. Vid det första planeringsmötet för terminen diskuterar förskollärarna skillnaden mellan styrda samtal som de ovan och barnens spontana samtal när de undersöker skelettfynden själva utan de vuxnas frågor. Både handledaren och förskollärarna menar att det då kommer fram mer av barnens egna frågor, än när de vuxna planerat för en styrd uppgift som handlar om att undersöka och samtala. I senare planeringssamtal (28/9) framkommer att förskollärarna tror att detta också beror på deras egen osäkerhet i hur de ska få igång ett genuint samtal med frågor som verkligen engagerar barnen så här i början av projektet. Men det handlar också om en önskan att verkligen haka i barnens egna funderingar.

Planeringssamtal 050824:

Titti: Vi ser att barnen ställer sig här och håller på och tittar och pratar med varandra (vid utställningen i hallen av fynden som barnen haft med sig).
Handledare: Jag kan tänka mig det, att det blir naturligt.
Monica: Så det är bra om det inte är för långt in (på avdelningen).
Handledare: Ja, det skulle ju vara bra om ni kunde dokumentera lite av det.
Titti: Vi har inte hunnit än. Ja, lite kan man säga att vi har gjort det, för vi har börjat och prata med några av dem en och en om deras skelett och var dom har hittat dem.
Handledare: Ja, så, men jag menar också de här spontana grejerna.
Monica: Ja, det var mycket när du (Ingela) och jag var här då började dom 4-5 stycken som var här prata tillsammans….
Handledare: Ja, att man bara sätter sig ner här och inte har så mycket planerat, för jag misstänker att det skulle komma mycket spontant då.

Ingela: Ja, det kom mycket då, mer än när man sitter så där uppradade vid ett bord, som då vi tittade på krabbornas skal. För det kom igång ett samtal sen efteråt när de stod här och tittade på det stora (älgkraniet). Då började dom kolla på var är ögonen, var satt näsborrarna och hornen och alla saker, som tänderna. Det är ju fascinerande att dom sitter fast.
Titti: Dom är (ohörbart)-ätare säger…. Det ser man på tänderna. Tänk vad dom kan, man blir alldeles… och allt sånt här måste man ju samla ihop som du säger. För man glömmer ju det annars.

Utforskande av krabban

Anna och Isak har båda med sig krabbskal och flera andra barn har varit med om att fiska krabbor. En förmiddag i augusti sitter en grupp och undersöker Isaks krabbskal och han berättar var han hittat dem. De undersöker dem, tittar med förstoringsglas och undrar över taggarna på skalet.

Isak: Krabban lever bara i saltvatten. Krabbor har rätt så hårda skal. De äter upp sitt eget skal när dom byter.

Därefter får de till uppgift att rita av de små krabbskalen. Flera av barnen tycker uppgiften att rita av de små skalen är svår och tråkig och blir inte särskilt nöjda med sina teckningar.

På planeringsmötet nästa dag har förskollärarna med sig dokumentation i form av intervjuer, berättelser och samtal som de skrivit ned tillsammans med barnens teckningar. Den här första gången har de inte hunnit sammanställa dokumentationerna, utan var och en har med sig lösa lappar. Under samtalet läser de anteckningar och tittar på teckningar.

Planeringssamtal 050824

Titti: Men igår började vi med grupperna. Några fick undersöka fiskskelett och undersöka dem genom att göra dem i lera.
Monica: Och en grupp jobbade med krabbskal. Det är strandkrabba, som man inte kan äta eller hur? Så var det.
Handledare: Som någon hade med sig?
Ingela: Ja, det var nog skal som han hade hittat på stranden. Vi tittade på dem i förstoringsglasen…
Handledare: Om ni vill ha bildaktiviteter, så finns det ju krabbor nu som ni kan köpa och ha i frysen. För det blir ännu lite häftigare. Såna som är kokta ni vet. För dom är så oerhört spektakulära, stora och häftiga och som en bildgrej, eller kräftor som finns nu. För dom här små är ju lite trasiga och svåra att få något grepp om, hur dom ser ut. Men om man köper en så ser man ju hur allting hänger ihop. För då kunde dom rita den från ena sidan, från andra sidan. Och måla dem. Det finns så mycket detaljer, som att dom har små skäggstrån på armarna.
Monica: Jag blev fascinerad av när jag tittade i luppen att det såg ut som dom hade riktiga tänder på klorna.
Ingela: Ja, och titta på det här skalet, där finns ögonen och tänderna sitter kvar, så när man tittar i förstoringsglaset underifrån, då ser man det där (pekar

på tänderna på skalet framför oss). Det är ju olika också om man tittar ovanifrån eller underifrån. Den ser mer monsteraktig ut på undersidan.
Handledare: För det kanske är några som kommer att äta krabba eller kräftor nu.
Mona-Lisa: Ja, det är flera som har pratat om kräftskiva, det har inte vi tänkt på…
Titti: Men jag tror inte att alla associerar det med skelett.
Handledare: Nej, nej men det kan vi göra.
Ingela: När vi undersökte krabbskalen frågade något av barnen om det här verkligen var skelett och då svarade Anna, att jo, det här är skelettet för skalet är krabbans skelett, sa hon.
Monica: Ja, hon sa att krabbor har skelettet utanpå (hon tittar i sina anteckningar och läser): Anna, Isak Liam vet att krabborna har en annan färg under vattnet, bruna, svarta och grå. Så det här måste vara en annan sorts krabba. Isak säger att det är en strandkrabba som inte går att äta. Han har hittat sina skal på västkusten. Isak säger: ”Krabban lever bara i saltvatten. Krabbor har rätt så hårda skal. De äter upp sitt eget skal när dom byter”. Och Liam upprepar: ”Krabban har skelettet utanpå, helt tvärtom som människan”.

Eftersom många av barnen blir fascinerade av krabborna som har skelettet utanpå föreslår handledaren (som även är bildlärare), att man ska köpa in en fryst krabba, som barnen kan undersöka lite bättre och jämföra med de små skal som barnen haft med sig. Det blir som ett parallellt spår till rådjuret. Detta är ett undersökande som låter flera sinnen inbegripas; lukt, känsel, syn, smak. I mindre grupper tittar barnen på krabban, tecknar och målar av den, samt undersöker den mer handgripligt. Först används den frysta krabban. De beskriver sina teorier om hur den ser ut inuti genom att göra teckningar och byggen. De studerar noga hur den ser ut och när de tecknar med svart tuschpennor kommer många detaljer med. När barnen sedan målar krabbor blir det mer berättelser om krabbors liv och flera av pojkarna målar hela familjer med mamma, pappa och flera krabban.

Bild 5: Målningar och teckningar av krabbor

Planeringssamtal 050928

Ingela: En sak som jag tänkte på utifrån att de som tittade på krabban och ritade inuti, när dom gick in och pratade med dom som byggde krabban inuti, att det kan vara spännande för barnen att mötas.
Titti: Det var det jag tänkte, det var därför jag sprang och hämtade dem så fort jag hörde vad de berättade.
Monica: (som lyssnat av bandet från Vera och Isak som gör ett grupparbete där de bygger hur de tror krabban ser ut inuti). Det är så roligt för då säger dom: ”Nu är vi klara. Men oj, vi glömde skelettet.” Men så kommer Isak på att skalet är ju skelettet. Skelettet är inte inuti på krabborna utan utanpå.
Ingela: Ja, för dom som undersökte krabban inne i andra rummet, då sa Liam C att han trodde att det lilla skalet fanns inuti det stora skalet och att det var krabbans skelett inuti. Så har han ju ritat på bilden också. Men det lilla skalet vi hade tyckte han var för litet till den stora krabban. Han menade att skalet inuti var lite större, så det skulle passa som skelett inuti den stora krabban.
Mona-Lisa: Och här har han (Liam D) ritat en krabba inuti asken. Så löste han det att slippa rita inuti krabban. Han la krabban inuti asken istället.
Titti: Vad sa dom om den biten som lossnade, den med hår på?
Mona-Lisa: Dom sa att det var köttet. Men det där med håren brydde de sig inte om. Dom inte ens nämnde det. Det tyckte jag var konstigt. För det tyckte jag var fascinerande. Men det sa dom ingenting om.
Ingela: Det är Daniels bild. Här på sidan har han ritat alla benen, här är det som har gått av, här är klorna och ögonen och tänderna. Han blev lite trött på

det där inuti, så han sa att det fanns kycklingkor inuti. Så det ville han inte göra mer av. Men titta där har han ritat dom där prickarna, så han tänkte sig nog att han också ritade hur den såg ut underifrån sen.
Mona-Lisa: Daniel han förklarade att krabban kröp ur sitt skal och lämnade det. Men han uttryckt e sig inte så. Han sa att det finns ett annat skelett under.
Ingela: Ja, för alla sa att det fanns skelett inuti. Det var alla helt säkra på. Det här skalet var också skelett, men det fanns också ett inuti.
Titti: Men så tittade ju ni i den där boken och såg att det är så att krabborna ömsar skelett. Hur delger man barnen det? Sätter man sig och tittar i den boken, eller?
Ingela: Ja, det skulle man väl kunna göra. Man kan väl säga att det där du tänkte att krabban kryper ur skalet…när den växer så kryper den ur skalet precis som ormen. För ni har ju ormskinnet här också. Att när ormen växer måste den krypa ur skinnet för att kunna växa, att den växer så inifrån och ut. För det tyckte jag var en rolig upptäckt, när jag såg att den delen på krabban att ögonen sitter lika tätt på den stora krabban som på den lilla nästan.
Monica: Ja, när man mäter så ser det stort ut på den lilla krabban, men på den stora är det så litet.
Ingela: Då undrar jag om ögonen sitter kvar på samma plats när den växer och sitter kvar när den ömsar skal. Det vet jag inte.
Mona-Lisa: Så att ögonen sitter kvar?
Monica: Njaa, det måste vi se efter… (de studerar text och bild i en faktabok för barn)….
Monica: Har krabbor hjärna? frågar Isak och så svarar Vera, jo, en liten en. (Hon läser från utskriften av bandet där Vera och Isak bygger krabban tillsammans).
Ingela: Men säger dom inte också att hjärtat sitter väl under magsäcken. Då när Liam C och Liam D kommer och tittar hos Isak och Vera, för Liam tycker att hjärtat har hamnat för långt bak i kroppen.
Monica: De jämför med sig själva och tänker att hjärtat finns ovanför magsäcken och inte bakom. Men Vera och Isak har satt hjärtat och hjärnan där de får plats i sitt bygge. (Monica hämtar fotot på deras bygge, som vi tittar på). Vad är det här då?
Ingela: Jag tror det är tänderna.
Monica: Tänderna och ögonen, hjärnan och hjärtat och lungan och muskler.
Titti: Och magsäcken är det där.
Monica: Ja, för jag frågade dem om det. För här är bakterierna, onda och goda.
Ingela: Och det är det klorna då?
Titti: Ja, och dom har såna där taggar också, som små streck.

Vid ett tillfälle undersöker en grupp en färsk krabba. Förskolläraren och barnen hjälps åt att öppna den och tittar inuti:

Harriet: Den petas med klon. Varför har den (klon) hår? Skelett inuti. Den tar sig fram med benen och kan äta sin fiende.
Harriet föreslår att den nyinköpta krabban ska läggas i vatten så att den kan leva igen. Då skulle krabban kunna röra sig lite då och då som om den var i ett riktigt hav.
Liam S: Det ser ut som kött. Jag ser skelett inne i kroppen. Det ser ut som om den bränt klorna. Det där kan vara naveln, en unge kan födas här tror jag. Det

ser ut som den har fyra ögon, många klor. En slang som det rinner blod i så att de kan leva. De små hålen är brösten.
Martin: Titta på stjärtsvansen! (Vi drar ut den). Den sticker med klorna – den kan stickas med håret (som finns på klorna). Brosk är som skelett. Den andas med lungorna tror jag.

Ur veckobrev till föräldrarna V.40:

Vi målar och tecknar krabban och undersöker hur den ser ut inuti (med hjälp av hammare och tång). Vi hittade blod, hjärta, skelett inuti och mycket gott kött (en färsk krabba). Några av barnen tror att krabban kommer att börja leva igen om den får komma ner i vatten. Vi prövade därför att lägga ner en krabba i vatten, varmt skulle det vara, tyckte barnen. De föreslog också att vi skulle hämta salt från köket, då krabbor lever i saltvatten, enligt en del barn.

Harriets förslag att försöka få krabban att leva igen genom att lägga den i en hink med varmt vatten, så att den skulle bli varm och börja vakna till, tyckte hela gruppen var ett bra förslag. Så på samlingen nästa dag prövar de att lägga den krabba som de haft i frysen i varmt vatten. När det inte hjälpte föreslog någon att de skulle pröva med kallt vatten. Isak kom på att krabbor lever i saltvatten och de gick därför in i köket till kokerskan och bad henne om salt. De hällde i saltet och väntade. Men även det var förgäves. Krabban vaknade inte upp och rörde sig. Trots det var inte alla helt övertygade om att det inte skulle gå att väcka krabban till liv. Tage säger angående krabban som de lagt i vatten för att se om den skulle börja leva:

- Vattnet var för varmt. Krabbor behöver iskallt vatten, då kanske den skulle börja leva. Det som är dött är dött. Men krabban kanske börjar leva av sig själv och går omkring när inte vi är här och ser.

Efter att ha öppnat den färska krabban och tittat inuti där de hittade blod, hjärta och något som ser ut som skelett, börjar de undra hur det egentligen är. Har krabban ett skelett inuti också, trots att det har sitt skal utanpå, som också är skelett. Isak påstår att han har hört eller läst i en bok att krabban äter upp sitt eget skal när det byter och ömsar skal. Alla börjar undra. Nu finns det många frågor som barn och förskollärare samlat på sig som de inte kunnat få svar på genom sina egna undersökningar. Förskollärarna skriver upp frågorna och de bjuder in den förälder som arbetar på naturhistoriska riksmuséet, att komma och diskutera alla frågor de har om krabbor och om rådjurets död (se längre fram).

När de bröt upp krabban och tittade inuti så var det ändå lite svårt att upptäcka hjärna, hjärta, blodådror. Det fanns mycket brosk inne i krabban. De såg och smakade på köttet. Men förskollärarna förstod att det ändå var svårt för barnen att begripa vad de såg. Eftersom barnen var mycket intresserade av hjärta, lungor, blodådror så bestämde förskollärarna sig för att låta barnen dissekera fiskar där det är lättare att se inälvorna. Tanken var att barnen

skulle få jämföra det de visste om sin egen kropp med fiskens och det de sett av rådjuret.

Planeringssamtal 051107:

> Titti: Vi tänkte att vi skulle kunna jobba med fiskar. För dom går ju att undersöka och jämföra fisk – människa. /…/Att man kan titta inuti dem och se på organ, bakterier och hjärta och sånt som de är så intresserade av.
> Mona-Lisa: För i krabban var det ju så svårt att se vad som var vad. Men i fisken går det ju att hitta hjärtat.
> Monica: Ja, för dom är ju väldigt intresserade av hjärtat, blodådrorna och det. Så nu har vi en massa abborrar som väntar på att bli dissekerade.

Rådjurets liv och död

Samtidigt som skelettfynden och krabban undersöks pågår också samtalen om hur rådjuret dött. Redan då barnen under våren hittade det döda rådjuret i skogen hade olika barn skilda teorier om hur rådjuret dött. När barnen i början på hösten tittar på fotografierna och samtalar om detta återkommer vissa av teorierna, till exempel:
Rådjuret ramlade från en sten och slog huvudet i ett träd. Elsa säger att den har ju så smala ben, och menar att den lätt kan ramla. Den kunde ha blivit skjuten med en pil, av en jägare (eller av en riddare). Kanske var den sjuk eller gammal och bara dog. Men det tillkommer också nya teorier som är lite mer fantasifulla. Som att det kunde ha varit en krigare som dödat rådjuret med ett svärd eller ett spjut. Eller att en örn släppte ner sitt byte på rådjuret så att det dog. Ahmed tror att någon, en dum människa, lagt ut en fälla med något giftigt i, där rådjuret fastnat. Jamina och Liam tror att det kan ha varit två rådjur som bråkat och stångat varandra, så att den blev stångad i ögat och dog. För när de tittar på fotot av det döda djuret så är ögonhålan tom och svart.

Bild 6: Det döda rådjuret i skogen.

Nedan följer i den vänstra spalten korta dokumenterade dialoger från när barnen sitter i smågrupper och samtalar med en av förskollärarna. I den högra spalten har jag samlat exempel från förskollärarnas veckobrev till föräldrarna. Där skriver de korta sammanställningar av vad som pågår i samtalen och de redovisar vilka andra aktiviteter som pågår samtidigt under förmiddagen. I den högra spalten finns också ett kortare utdrag från det inspelade planeringsmötet den 21/9 som infaller under den här perioden. Därefter följer lärarnas egna anteckningar från samma möte. Jag vill med detta exempel visa hur en del av dokumentationen kunde se ut samt synliggöra dess komplexitet.

Figur 3: Exempel på dokumentationer 1.

Förskollärarnas dokumentationer från samtal i smågrupper med barnen	*Utdrag ur veckobrev till föräldrar och utsnitt ur planeringssamtal som rör samma och närliggande händelser*
Samtal 1: Förskollärare: Hur dog rådjuret? Axel: Den rullade ner och slog sig i ett träd. Isak: Jag tror en örn har käkat. Liam C: Eller en björn som rivit den. Daniel: Någon har skjutit den i halsen. Eller en örn släppte ner sitt byte på den och på så vis dör den. Vera: Jag tror att den ramlade ner från klätterberget och dog. Isak: Den klättrade på stenarna. Någon stans har hjärtat suttit. F: Vart har blodet tagit vägen? Vera: Det har runnit ut av sig själv. Isak: Eller så har köttätarna druckit upp det. F: Vad är det svarta? Vera: Lava tror jag. Liam C. Eller att någon eldat i den. *Samtal 2:* F: Hur dog rådjuret? Jamina: En stark älg, som stångade rådjuret, så kom det på en sten och så dog det. Linda: Det har blivit gammalt och dött. F: Vad har hänt med köttet på rådjuret? Tage: Äckligt! Det är äckliga larver. Det …smuts och det svarta, det har dött. Ett djur har ätit på det, men jag vet inte hur det dog. Det är trådar som styr rådjuret, kroppen och hjärtat. Linda: Larverna började äta på skelettet.	*Veckobrev till föräldrar:* V.36: Två mindre grupper har samtalat om rådjuret som vi fann i skogen förra hösten. Vi tittade på fotografier av det döda rådjuret. Barnen hade hypoteser/tankar om: Vart köttet/skinnet tagit vägen, hur det dött och hur det levde. Verkstadsarbetet, exempel på olika aktiviteter under veckan: Mönster av krabbskelett i lera Tredimensionellt pappersbygge med remsor Måla fiskbensskelett i par Bygga stort i byggrummet V.37: Fortsatta samtal om rådjuret. Vi ställer samma frågor. Några tankar från barnen: ”det kan ha varit en krigare i skogen som dödat rådjuret med spjut eller svärd. Eller det kan ha ramlat ner från den stora stenen och slagit sig i trädet. Eller så var det gammalt”. Verkstadsarbete, exempel på olika aktiviteter under veckan: Vår bildlärare lär ut ny teknik i målning till barnen. Uppgiften är att måla och täcka ett helt papper med flaskfärg och inte blanda färgerna. bygga ett torn i lera tillsammans 3 st, bygga efter en bild Vid Oh-apparaten byggde barnen fantasidjur av skelettdelar. De målade av sina djur med temperafärg. När målningarna var färdiga så tyckte barnen att de liknade andra djur som: krokodil, tiger, katt, fisk V.38: En bild av ett ”bilskelett” som en pojke haft med sig förstoras och bildar utgångspunkt för

Tage kommer efter ett tag med en speciell teori om att: Det är en rymdskock som kommit från rymden och gjort så att rådjuret inte kan andas, det kvävdes och dog. *Samtal 3:* F: Vad hände med rådjuret? Jamina: Det är synd om rådjuret som inte begravts. Nu är bara skelettet kvar. De bråkade och den blev stångad och dog. Ett annat rådjur har stångat ut ögat. Daniel: Han gick på stenen och rullade ner, slog sig i ett träd och dog. Han åt gräs och löv. En gubbe begravde köttet och blodet. Kanske var han jättegammal, 100 år, då dör man. Liam D: Jag kan känna mina revben. Någon har stångat ut ögat. Svart hål där. Loke: Det där är trådar. Trådar som styr så att man kan röra sig. Han ramla omkull och dog. *Samtal 4:* F: Hur dog rådjuret? Ahmed: En fälla på marken som det var något giftigt i. Jag vet inte vem som lagt dit den. Vera: En dum människa la dit det. Elsa: Jag tror att det ramla på en sten. Den har så smala ben. Vera: Den kanske ramla på en sten, eller så ramla den omkull för att det var ett stort berg som den inte såg. F: Vad har hänt med köttet? Ahmed: Insekter åt på rådjuret och så gick dom sin väg. Det kommer larver från marken. De känner lukten. Elsa: Det är flugor som ätit. Vera: Insekterna äter upp köttet. En örn har sugit upp blodet. Jag såg larver. Det är bara skelettet kvar. Blodet har örnen sugit upp.	samtal. Barnen får jämföra ”bilskelettet” med rådjurskelettet. Verkstadsarbetet, exempel på olika aktiviteter under veckan: Tornet i lera från förra veckan (Nimis) får barnen nu måla av, några bygger också i återbruksmaterial. En uppgift var att bygga hur det ser ut inuti ett djur t.ex. en flodhäst, och samtala och rita av sina teorier. *Pedagogerna skriver i sin egna sammanställning:* Den stora förändringen har varit själva organisationen kring arbetstillfällena. Det har fungerat över förväntan! Vi har alltså inte arbetat med några fasta grupper utan barnen har fått möta olika barn och pedagoger beroende på den aktivitet de valt. Detta ser vi som en stor vinst. Barnen har fått syn på varandras kompetens och upptäckt att det fungerar att samarbeta. Vi ger barnen ansvar t.ex. att visa kompisarna något de redan kan och att vara ensamma i byggrummet. Barnen har fått mer ansvar när det gäller att ta fram och plocka undan materialet. De har varit med när vi planerat projektarbetet på morgonen. *Från planeringsmötet den 21/9 (v.38):* Handledare: Men kan vi inte bara prata om sånt som dykt upp, som varit intressant, så vi kan få en bild av det. Sånt som ni diskuterat nu . Ingela: För ni har ju suttit därute (och pratat med olika smågrupper under flera dagar). Titti: Ja, men det är det här (visar papper med dokumentation) Handledare: Det är bakterier och larver och sånt som ni varit inne på? Ingela läser: ”köttätare har druckit blodet” ”en älg åt på rådjuret”

Samtal 5: Gruppen kommer in på bakteriernas funktion: F: Vad gör bakterierna? Erik: Stora bakterier kryper omkring i kroppen. Tage: Det har vi sett på TV. Man behöver ett stort huvud. Måns: för att det ska få plats stora bakterier. Det finns några snälla som hjälper en och några dumma som gör en sjuk. Ahmed: De snälla försöker stoppa de dumma. Måns: Hjärtat slår inne i kroppen. Bakterierna är som små gubbar. Tage: Hjärtat ser inte ut som hjärtan. Det (hjärnan) är en muskel – den starkaste muskeln. Måns: Muskler är som ett sorts skelett. Erik: Hjärnan gör så att människor tänker. Alla har en hjärna. Hjärnan gör så man kan drömma. Tage: När trådar rör sig så tänker man. Erik: Det som är i kroppen är som en sorts maskin.	Handledare:… och så var det dom där ”trådarna som styr” Ingela läser: ”svarta trådar som styr kroppen” Titti: Ja, som styr rådjuret inne i kroppen… Ingela: men det kan också vara smuts och bajs Monica läser: ”kroppen kan vara som en maskin (ohörbart)” Titti: Och så gjorde jag så där: ”svarta trådar – vad tror barnen?” – känsel och nerver – blodet har gått i dom – skelett-trådar – när den födde en unge var det mjölk i dom trådarna – (hon visar en karta/mindmap som hon sammanställt av vad barnen sagt). Handledare: Sen finns det en sak till, utifrån de där bilderna, som Liam S hade med sig, med bilen. Han och föräldrarna kom ju med en jämförelse /…/ Att skelett kan också vara, och det har ju vi också fört in, genom att ge dem de här bilderna, att skelett också kan vara något mer. Att man måste kunna jämföra med träd och allt det där (med rådjuret) och det är en bit som man behöver ha med sig. Om man tittar på den där bilen (bilden är på en utbrunnen bil – ett bil-skelett) så ser den nästa ut som rådjuret. Och det är trådar in i allt. Det är ju ett intressant spår. Ingela: Att jämföra bil med människa, skillnaden mellan ett sånt ting och oss människor och djur. Handledare: Det är så man lär sig mycket, att man tänker inne i rådjuret, men inne i kroppen då, hur ser det ut? Ingela:…. och bilen, vad är det gjort av? Handledare: har ni mer sånt? (Vi tittar på barnens teckningar från samtal om när rådjuret dog – hur det levde – varför det dog och vad som

	hände sen – mumlar och läser från dessa: ”en örnklo” ”han lyfter”…) Handledare: Det har han sett på film, tror du inte det? ”stångar rådjuret”, och så ”rymdskock-en”…. Ingela: Var det han som sa att det (rådju-ret) hade kvävts? Handledare: Det är ju kul – för det alla möjliga sorter förklaringar, både saga och magi med riddare och realistiskt…. Mona-Lisa: .. Och lite fantasy. Handledare: Dom tar med allt verkligen. *Från Förskollärarnas anteckningar efter mötet den 21/9:* Projektmötet: Hur går vi vidare med barnens skelett? Spela in spontana samtal, när barnen sitter och pratar vis ”skelettsamlingen” ute i rithörnan. Sätta upp papperslappar vid benen så att man kan skriva i förlag från barnen vad skelettdelarna heter. Leta fram de latinska namnen. Eftersom barnen intresserat sig för de små krabb-skalen, köpa in frysta krabbor att under-söka. Teckna först – måla sen. Vidga vyerna – titta på tex husskelett MÅL – vad är vi ute efter – SYFTE - jämföra – relatera till sig själv - likheter - det relationella – beroende av varann – ekosystem (viktigt) - är skelett något mer än bara döskallar? DÖTT OBJEKT Naturen som dör – skelett som inte är djur – det finns andra typer, blad, träd Robotar – rörliga Kräftans/krabbans klor (tunna pennor, temperablock, svart papper , vit färg, större papper) Titta, samtala, rita – ny kunskap i mötet med andra – pröva

	Vuxendelen, synlig dokumentation, för föräldrarna, spalt för föräldrar och pedagoger. VARFÖR? Inte glömma idén, tänka på varför gör jag det här - hur ska man undersöka? - vad vill vi/barnen veta? - göra kartor av vad barnen kan, samla ihop kunskap - låta barnen diskutera utan vuxna, lägg fram material, löv, ben och låt dem själva sortera, namnge, vad hör ihop?

Under planeringssamtalet den 21/9 (se ovan) föreslår handledaren att de ska ta vara på möjligheten att låta barnen jämföra rådjurskelettet, som de har fotografier på, med ett foto av en utbrunnen bil, ”bilskelettet”, som en pojke tagit med sig. När de satte igång projektet hade arbetslaget diskuterat vad ett skelett är för något och kommit in på ett vidgat ”skelettbegrepp” när skelett blir en metafor för stommen i något. Handledaren menar i samtalet ovan, att det är en förskollärares uppgift att se till att barnen får göra jämförelser mellan olikheter och de diskuterar vad det är att ”verkligen förstå” vad ett skelett kan vara. Vid nästa planeringssamtal, en vecka senare, tar förskollärarna fram dokumentation från några grupper som jämfört rådjursskelettet med bilskelettet och reflekterar över vad samtalet ledde till:

Bild 7: Bilskelett (en utbrunnen bil)

Bild 8: Jämförelser mellan vad som skett med rådjuret och bilen.

Planeringssamtal 050928:

> Titti: Jo, för då pratade de om att dom här trådarna som är på rådjuret. Dom kommer in på att dom tror att rådjuret också har brunnit. Dom säger också att det är ratten som styr bilen, men att det är trådarna som styr rådjuret.
> Monica: Min grupp sa: ”Det är ström som styr bilen och blodet styr rådjuret.”
> Ingela: Jaha, dom kommer in på sånt som styr…
> Titti: Ja, dom kommer in på hur dom kan röra sig.
> Monica: Det är spännande när dom jämför bilen och rådjuret. Det tyckte jag också var kul och jag tänkte att det stämmer ju. Ögonen på rådjuret är lyktorna på bilen. Munnen är motorhuven.
> Titti: Är det honbil eller en hanbil pratar de om och ifall bilen kan dö. ”Nej, bilar kan inte dö.”
> Monica: Ja, här är det: ”Ratten styr bilen, men hjärnan styr rådjuret.” och först sa dom att munnen var bildörrarna, men sen bestämde de sig för att motorhuven. (Monica läser i sina anteckningar) ”Vad försvann snabbast? Jo, det var rådjuret för järn är hårdare än skelettdelarna på rådjuret. Bilen har ström, men rådjuret har blod”.

En uppgift som initieras av förskollärarna är att barnen återigen får berätta om sina teorier och berätta om rådjurets liv och död i serieform. Det är en berättarteknik som de sett några barn använda spontant när de ritar. De bar-

nen har då delat in ett papper i fyra rutor och beskrivit en handling som en serie.

F: Vad blir det av det döda rådjuret?
Anna: Döda djur blir jord, säger mamma. Jag tror det blir jord.
Liam S: Vi blir jord när vi dör.
Måns: Nån begravde rådjuret. Jag tror också att det blir jord.
Erik: Min morfar dog i Sverige.
Till teckningarna berättar de om sina fyra serierutor som handlar om: 1. Hur rådjuret levde 2. hur det dog 3. det döda rådjuret 4. vad som hände sen

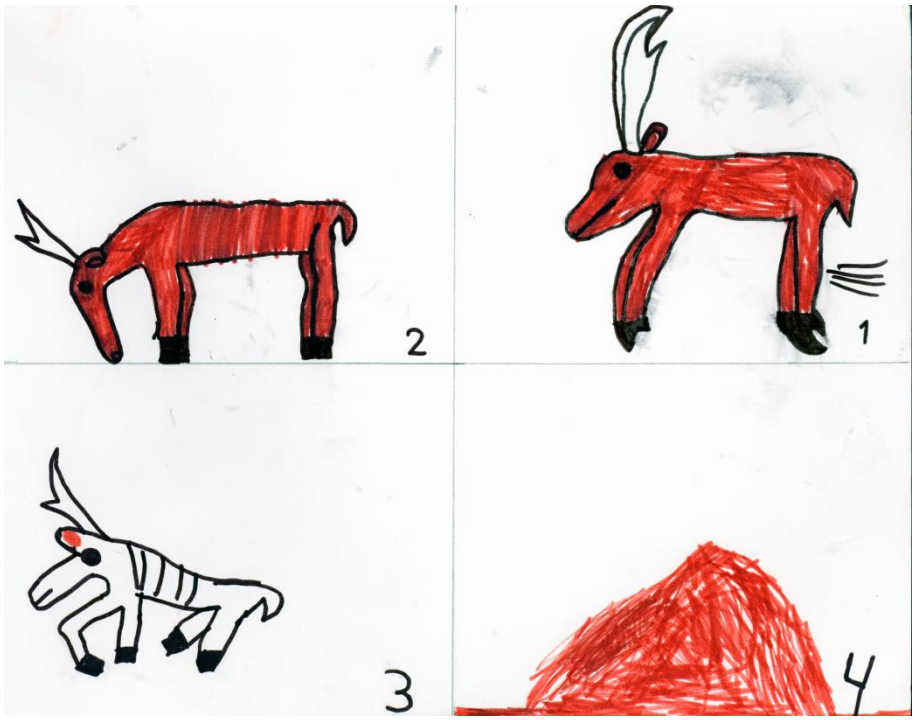


Bild 9: Annas bild: 1. Rådjuret när det levde – det springer från sitt bo 2. att det äter 3.här dog det 4. jordhögen

Fler berättelser till teckningar:
Liam S:
1. Levde med en unge och hämtar mat åt den.
2. Nån kastar ett spjut mot den så att den dog
3. så dog det
4. Köttet låg kvar där och människan som kastade spjutet åt upp köttet.
Måns:
1. ett levande rådjur när han äter gräs
2. Människan kastar ett spjut in i rådjuret. Här kissar och bajsar han när han får spjutet i sig.
3. Ett dött rådjur för att det är upp och ner.

4. En människa som har tagit köttet. En jordhög för skelettet har blivit jord. Ett slott av jord.
Erik:
1. Rådjuret och dens unge
2. Spjutet som dödar rådjuret, snart är det där.
3. När det dött är det bara skelettet. Man ser en fot av en av oss som tittar (på skelettet).
4. Köttet har försvunnit och det har bara blivit jord.

Denna form sporrar en del barn till ett utvidgat berättande, medan det för en del barn mest blir förvirrande och kommer att handla mer om att sätta rätt siffra i rätt ruta. Under planeringssamtalet senare diskuteras också hur olika barn löste uppgiften och didaktiska frågor om vilka valmöjligheter barnen får för att kunna utföra uppgiften:

Planeringssamtal 050921:

Handledare: Det här är ju intressant. Då kan man tänka så här, jaha, hade dom kanske behövt några olika val här. För det här med rutor, det funkar för en del barn. Men dom kanske hade behövt två olika val. För en del barn är det enklare att rita huller om buller och för en del avlångt. Så då kan man ge dem två val, det eller det? För en del barn så kan det bli stopp för dom har fullt upp. Då frågar dom sig, ska jag göra en bild till nu. För en del berättar och ritar bara runt på hela pappret och då kanske det gynnar dem bättre. Det är såna situationer man kan lära sig av.
Monica: Ja, när jag gjorde det här med den (andra) gruppen, då blev siffrorna det viktiga. ”Hur ska jag skriva dem och har jag gjort rätt nu”. Försöka få dem i rätt ordning 1-2-3-4. När jag skulle försöka få det i ordningsföljd, då tänkte jag: vad är det jag håller på med. Det var ju inte det som var det viktiga.
Ingela: Ja, plötsligt får man syn på att något annat plötsligt tar över och blir huvudsaken.
Monica: Ja, och för vissa var det att få siffrorna i rätt hörn och följd.

Förskollärarna diskuterar också hur alla barn ska få del av varandras hypotetiska berättelser av hur rådjuret levt och dött, och vad som hände sen med kroppen. De beslutar sig för att spela upp barnens olika scenarier med hjälp av en bordsteater. ”Det skulle kunna ha gått till så här… eller så här…” Alla barn tittar mycket fascinerade på teatern, men tycker inte om slutet. Flera barn har ju sagt att till slut finns inget kvar av rådjuret utan att allt har blivit till jord. Det blir ett alltför sorgligt slut. Tillsammans hittar de på hur ett nytt rådjur kommer till platsen och hur det betar av det gröna gräset som växer där. Nästa dag spelas teatern om med det nya slutet.

Efter att teatern spelats upp för barnen blir de väldigt intresserade av att berätta och dramatisera. De börjar tillverka egna figurer som de fäster på blompinnar så att de kan spela teater med dem. De gör egna versioner av historien om rådjuret, som de vill spela upp. De samarbetar i små grupper om två eller tre barn. De hittar på berättelser och gör figurer, men har lite

svårt att få själva uppspelet att intressera publiken. Det blir en sak som pedagogerna uppmärksammar och diskuterar hur de ska hjälpa barnen att sätta sig in i publikens situation och hur de ska nå fram när de spelar. Här inträffar också något oväntat. De blyga flickorna, som sällan pratar i grupp, blir de som först vågar spela upp sin pjäs. Medan de mest talföra och påhittiga pojkarna inte kommer till skott med sin pjäs. När lärarna uppmärksammat de olika gruppernas svårigheter delar de med sig av några berättartekniska knep och låter barnen spela upp för varandra, en grupp för en annan och sen byta roll. De får prata med varandra om vad som gör att man förstår berättelsen och hur man kan göra den tydligare.

Planeringssamtal 051107

> Mona-Lisa: Då skulle de spela upp en gång till, men då ville inte Anna och Erik vara med, så Måns tog med två andra. Men de blev för blyga och det blev inget. Däremot spelade två av de tystaste och blygaste tjejerna upp hela teatern. De bara satte igång.
> Titti: Ja, det var förvånande. För dom som annars är tuffa och jätteballa, dom blev plötsligt blyga och vågade inte. Dom låg ju nästan under bänken.
> Mona-Lisa: Ja, men blev det tvärtom.
> Titti: Men då läste du i förväg vad som skulle hända, för det hade vi pratat om och då fick dom lite stöd av dig, en push.
> Monica: Och sen på slutet så tog dom över, för då hade dom blivit varma i kläderna.
> /…/
> Handledare: Ja, ni behöver diskutera mera, som vad skulle kunna hjälpa dem. Skulle det vara bra om någon eller några satt framför dem och var publik – skulle de hjälpa dem? Att några spelar och några är publik och så byter dom – skulle det vara bra?
> Titti: Du menar ifall de skulle byta roller.
> Handledare: Ja, att några spelar och några tittar och så får de som tittar säga om det är bra eller ej och så byter dom.
> Monica: Ja, visst, de hade tränat för lite. Man kanske skulle vi skrivit ner historien också. Att de skulle göra figurerna, berätta historien och vi skriver ner den. Och få träna på den.
> Handledare: Och de kanske skulle behöva lite ljud och ljus. Så det blir mer dramatik.
> Titti: Ja, och att vi lägger ner lite mer jobb på det.

Barns och förskollärares behov av faktakunskap

Förskollärarna arbetade hela tiden med att parallellt ha en sorts preliminär planering om hur de skulle gå vidare men samtidigt kunna vara öppna för att förändra denna planering, så att den var lyhörd för hur barnen svarade på förslagen. De reflekterade tillsammans med handledaren om balansen mellan att ha en planering och att kunna förändra den utifrån vad som händer, men utan att lämna syftet och inriktningen som de satt upp för arbetet. De diskuterade också hur mycket fakta de skulle delge barnen, vilken ämneskunskap

som barnen behövde och i så fall när. I arbetslaget kom de överens om att de borde läsa in sig på just de områden som barnen plockade upp, som förmultningsprocesser, mikroorganismer, bakterier och mögel och de lånade böcker och bilder som handlade om detta, som de använde som uppslagsböcker. Flera föräldrar bidrog också genom att ta med material, som böcker och bilder. I sitt undersökande och utforskande arbete kring rådjuret, skelettfynden och krabborna hade både barn och vuxna samlat på sig många frågor som de trots detta inte hittat svar på. Barnen hade uppmärksammat många detaljer. De undrade till exempel mycket över det svarta som de såg på rådjurskadavret. Det såg lite otäckt ut så många barn hade fäst sig vid det. Här upptäckte arbetslaget att det ibland kan vara svårt att komma vidare utan mer faktakunskaper. Därför bjöd de in en av föräldrarna, som var biolog och hade kunskap inom området, att komma och lyssna på och samtala om deras frågor. Det hade ställt samman en lång rad frågor, så frågestunden blev ganska lång.

Utdrag ur den inspelade frågestunden med föräldern som är biolog:

- Äter krabban upp sitt skal när det byter? Det är en lite lurig fråga, som jag inte har något riktigt svar på. Det skulle kunna vara så att de äter upp sitt skal när de byter, men jag tror inte riktigt det. Är det nån som har hört det? Vem var det som kom på frågan?
- Jag och jag har sett det i en bok till och med, säger Isak.
- En sak som är roligt för krabbor och andra kräftdjur när dom byter skal. För det som är lite trist för krabban, för när dom växer så blir ju skalet för litet. Dom blir större och skalet blir för trångt. Dom har ätit och lagt ner ett himla stort jobb på att bygga upp sitt fina hårda skal utvändigt. Sen får dom bara slänga bort det. Det är som när ni växer ur era kläder, eller när eran cykel blir för liten. Men det dom kan göra, för skalen är ju hårda och dom har byggt dom av små fina sandkorn som dom har lagrat in i skalet. Så det dom kan göra är att suga ut dem och lagra de små sandkornen som stenar inne i kroppen. Sen kryper dom ur skalet, men har med sig byggstenarna inne i sin kropp. Men när de krypit ur skalet så måste dom gömma sig. För det nya skalet är mjukt och kommer det nån som vill äta upp dem så är dom jättemjuka och därför måste dom gömma sig ända tills det nya skalet blivit hårt. Men då har dom de här byggstenarna som ligger inne i kroppen och som dom snabbt kan lösa upp och bygga in i det nya skalet.
- Kan man se stenarna?
- Jag har sett dom på kräftor, det är ganska vanligt. På flodkräftor som vi äter, så är stenarna som ärtor, som delas i två halvor.
- Är skelettet utanpå krabban, eller har dom ett skelett inuti? Man kan säga att dom har skelettet utanpå. Barnen ropar högt i kör: utanpå – utanpå!
- Har krabbor blodådror? Ja, kräftdjur och krabbor dom har ett hjärta och dom har ett sorts blod och det finns kärl och blodådror inne i kroppen som transporterar runt det.
- Sen undrar ni om krabbor har bakterier? Ja, det har dom också precis som vi människor. Vi har ju en massa snälla bakterier i magen som gör att vi kan bryta ner maten som vi äter, så vi får i oss alla goda näringsämnen. Det är likadant med krabbor. Dom har också bakterier i magen.
- Hur tar sig krabban fram? Ja, vad tror ni?

- Med ben, säger barnen i kör. Med dom vassa!
- Ja, med dom vassa benen.
/…/
- Nästa fråga är: Vad är det som gör att köttet försvinner till slut på rådjuret? Och ni har frågat varför blev rådjuret svart när det förmultnade? Det här är ju spännande, för det är sånt ni har sett ute i skogen när ni har hittat skelettbitar och sånt. Det är ju mycket som händer när ett djur dör i naturen. Det finns ju en massa andra, både stora och små djur som kommer dit och faktiskt äter upp det döda djuret. Så är det ofta i naturen, för det är ingenting som går till spillo. Utan där om något djur har dött, så är det mat för någon annan.
- Jag har sett ett gnaget ben av ett rådjur. Jag med.
- Så jag menar om det dör ett rådjur och det gör det ju, för alla djur dör ju när dom blir gamla och det dör ute i skogen.
- Det gör till och med vi!
- Ja, till och med vi. Så när rådjuret dör så är det genast en massa andra djur som kommer och äter, speciellt på köttet. Det kan vara rävar och kråkor och alla möjliga som kommer och pickar och äter. Sen är det insekter. I alla fall om det dör på sommaren, så kommer det flugor och lägger ägg där och då blir det små larver som genast börjar äta på köttet. Och det finns skalbaggar som också äter på köttet. Men sen kommer också små möss och andra gnagare som kommer sen och gnager på skelettet. En gång gjorde de ett mer kontrollerat försök, när en älg dött. Den fick ligga orörd i skogen, så på ett år, så var den helt försvunnen till och med skelettet. Så det är därför man inte hittar så mycket skelett i skogen. För annars borde det vara alldeles fullt med skelett om man tänker på hur många rådjur det finns här. Och på hur många det har funnits i tusentals, tusentals år. Men dom flesta blir uppätna. Men ni har också funderat på varför det blev svart när det förmultnade. Det är lite svårt att säga – vem var det som såg ett svart rådjur? Var, var det svart? Var det på benen?
- Nej, det var inuti här – (de visar på bröstkorgen).
- Jag kan bara gissa. Precis som när vi har bröd hemma för länge, så kan det bli mögel på det. Mögel är en sorts svamp. Mögel finns i naturen och det finns många mögelsvampar som gör att det blir svart, nästan som sot. Jag skulle kunna tro att det var en mögelsvamp som växte på skelettet där. Att mögelsvampen hittade den goda näringen som fanns där inne i benet. /…/
- Börje, har alla djur skelett?
- Nej, inte sniglar, säger de andra barnen och Börje: och inte maneter…
- och inte maskar, fortsätter barnen, och ormar. Börje: Jo, ormar har skelett.
- Ni har frågat också vad som ”styr” rådjuret – om det är hjärnan? Javisst är det hjärnan. Precis som hos oss människor så har rådjuret en hjärna och deras hjärna är mycket större än krabbans. Så dom kan nog tänka lite och lära sig lite saker.
- Ja, för krabbans hjärna var ju bara en liten ärta.

Liv - död och återfödelse – projektet vidgas och förgrenar sig

På planeringsmötet den 7 november upptäckte förskollärarna ett nytt spår, då de diskuterade vilka innehållsliga teman som hittills varit aktuella under hösten. Barnen hade uppmärksammat att det både på krabbans klor och på rådjuret fanns en massa svart. Så en av frågorna till föräldern som var biolog, handlade om vad det kunde vara. När han svarade att han trodde att det

svarta på rådjuret kunde vara en sorts mögel som livnärt sig på rådjurets skelettdelar, blev det något som fler barn tog till sig. Veckan innan planeringssamtalet, när barngruppen var ute i skogen, ropade t.ex. Elsa: ”Titta där är såna mögelsvampar som fanns på rådjuret” och så pekade hon på en grupp svampar som var svarta och fulla av mögel. Samma morgon som arbetslagets planeringsmöte inföll hade DN på sin förstasida, stora färgbilder på fågelinfluensaviruset och bildläraren hade precis några dagar innan hittat en bok med bilder av bakterier, som hon köpt in just för att hon hört att barnen pratar så mycket om bakterier. Eftersom många av barnen visade stort intresse för mögel, blev detta något som förskollärarna bestämde sig för att gå vidare med. De lät barngruppen utforska mögel under senare delen av höstterminen och början av vårterminen.

Planeringssamtal 051107

Titti: …och så kom vi in på det här med mögel, det har du berättat? Börje pratade också om det, för vi frågade vad det svarta var. Och det är mögelsvamp som gör att det blir svart, köttet och revbenen. Sen kom det ju upp i skogen som vi sa. Och det kan man ju också undersöka det väldigt tydligt. Det finns massor man kan hämta där.
Monica: Vi hittade ju svamp idag som var grön under av mögel och Tage kom med så roliga tankar om vad mögel var.
Handledare: Vad sa han för något?
Monica: Det kommer upp från svampen och så studsar det ner igen och det svävar omkring också. Sen hade han tankar om att ifall man la in det i kylskåpet, men det var inte bra. För då skulle det komma mögel på andra saker, maten. Och när det är inne i kylskåpet då kan det inte komma ut. Och sen sa Tage att om man får in mögel i kroppen så jäser det och sen spricker man i två delar.
Titti: Jag undrar vad dom tror att mögel är. Det ska bli väldigt roligt att få ta del av vad dom har för tankar.
Handledare: Mikroorganismer är tydligen ett spår i det här projektet.
Ingela: Men det är heller inte så konstigt för det är ju något vi pratar om hela tiden, bakterier, influensa, fåglar som sprider virus, att man blir smittad. Det är ju mycket sånt på gång.
Monica: De får ju väldigt mycket från det där programmet ”Hjärnkontoret”. Som att den hjärnhalvan säger till vad det benet ska göra och den andra hjärnhalvan säger till vad det andra benet ska göra. Men nu tänkte vi att vi skulle lägga upp såna saker som bröd, frukt och ost och att vi fotar och ser vad som händer med dom här sakerna.
Titti: För vi tänker att det är saker som har med naturen att göra, så vi inte är ute och cyklar nu. Man kan ändå undersöka, gå ut i naturen igen, som vi inte har gjort tillräckligt och fota.
Student: Ja, det tror jag är viktigt att de får gå ut och titta och se vad som händer på riktigt.
Titti: Gå ut och se på det som ruttnar och förmultnar. För det kommer ju att komma in automatiskt nu när vi har grävt ner. Vi har grävt ner en fisk, lite skelettdelar, folie, en riskaka idag i en stor grop i skogen. För vi vill se vad som händer med det.

Mona-Lisa: Vi tänkte gå dit och titta lite då och då.
Titti: Vi har märkt ut det med ett litet band i ett träd.
Monica: Då frågade ett av barnen – men varför gräver ni ner skelett?
Titti: Då drar man till med att ni hade en teori om att rådjuret skulle bli till jord och då tänkte vi pröva om det blir det. Och så tar vi med lite andra grejor, så att det blir ett experiment.
Mona-Lisa:.... och dom trodde ju att fisken skulle försvinna först, ja eller köttet på fisken skulle försvinna först.
Monica: Sen skelettet inuti fisken och sen det mista skelettet.
Mona-Lisa: Riskakan skulle ätas upp – för det är ju mat, men de trodde inte något skulle hända med folien.
Monica: Jordkryp och maskar äter…. (hon läser från dokumentation låter det som).
Handledare: Det som är kul med mögel är ju att det faktiskt går att se det. Bakterier går ju inte att se.
Titti: Det är därför mögel är så härligt för att det går att se. Det kan man ju kolla på.
Ingela: Ja, det är jättebra.
Monica: Det kommer säkert att komma massor med flugor och det kommer att lukta illa på vår avdelning. Vi funderar på hur vi ska täcka över det, kanske med några sorts genomskinliga lock.
Titti: Jag berättade för Monica och Mona-Lisa när jag var på Tate Modern i London i somras. Då hade dom en videoinstallation där med ett fruktfat. Videokameran hade stått på och så ser man hur flugorna kommer och hur frukterna ruttnar och förruttnelseprocessen. Det var jätteläckert. Den var kanske ett par – tre minuter. Så vi borde fota då, vad som händer.
Monica: Ja, fota hela processen. Ja, då måste vi prata med barnen imorgon om varför vi lägger fram det här. Vi får berätta om det här med rådjuret och vad dom sagt att de trott om det. Så lägger vi upp lite olika saker och så kan vi höra med barnen, eller hur, vad de tror kommer att hända med brödet eller med frukten.

Det är ett sökande och prövande för lärarna när de försöker lyssna in vad barnen funderar över och hur detta ska kopplas ihop med deras egen idé om vad projektet handlar om. Olika barn för in sina egna iakttagelser. Men genom att det finns en gemensam inriktning, eller snarare ett gemensamt fält, som de rör sig inom, så behövdes samtalen mellan förskollärarna i arbetslaget för att både vidga och ringa in vad det egentligen är de håller på med. Ibland behövs någon som kommer utifrån, bildlärare eller pedagogisk handledare, med andra kunskaper och erfarenheter som kan ställa andra frågor i samtal och reflektioner och som kan ta upp fler perspektiv på det som barnen kommer med, men också kring arbetssätt, kommunikation och estetiska uttryckssätt.

Ingela: Men om man tänker, bakterier, hjärta, blodådror – vad handlar det om då?
Titti: om kroppen, dom vill förstå…
Monica: Livet, livet
Titti: Dom är fascinerade av kroppen, att vi lever…

Monica: Hjärtat är en muskel, den starkaste muskeln i kroppen…
Ingela: Är det sånt som dom säger?
Monica: Jaa, idag stod vi ute och då säger Erik när han tittar på en snigel: ”Hjärnan åker ut och in, ut och in” och jag fattar ingenting förrän att jag såg snigeln som drog ut sina tentakler och in.
Ingela: Ja, vad tänker han då, kan man undra, tänker han att snigeln har en hjärna som kan komma ut? Har vi en hjärna som kan komma ut? Nej den stannar här inne.
Monica: Ja, det visste han. Men snigelns huvud åkte ut och in.
Ingela: Vad kan den hjärnan göra som åker ut och in som inte våran hjärna kan göra?
Monica: Jag frågade också om han trodde att snigeln har ett skelett. Men han sa nej, att sniglar har inget skelett. Har dom hjärta då? Ja, det har dom och så hjärna då.
Ingela: Så allt som är levande har kanske hjärta då?

Från arbetslagets minnesanteckningar från planeringsmötet ovan:

Barnen pratar om att vi är släkt med apor, de har tankar om gorillor och att vi liknar varandra. Kan man sortera utifrån släkt: vem är rådjuret släkt med? De pratar också vad som ”styr” människan, rådjuret, bilen, kroppen som en maskin. Vi har bestämt temat för projektet till liv och död. Vad är skillnaden mellan ”liv och död”? Barnen pratar mycket om att rådjuret och krabban ska leva igen. Kanske behöver vi lägga till återfödelse till vårt projekt för att barnen ska tycka att det blir riktigt meningsfullt, så att det blir ”Liv – död – återfödelse” ett kretslopp?

Det som började hända nu var att barnen började beskriva långa processer som sträckte sig från det som hände inne på förskolan, ute i skogen, i deras närmaste miljö över till rymden och kosmos och sedan ner till jordens innersta kärna. Förklaringar som bestod av orsakskedjor och som smittade genom att det lockande till att hitta på nya och mer spektakulära förklaringar, men som ändå bottnade i deras egna undersökningar och iakttagelser. Här nedan finns ett utsnitt av sådana händelser och samtal som sätter igång både ett verbalt och berättande och ett berättande i bilder genom tecknandet.

Figur 4: Exempel på dokumentationer 2.

Beskrivning av vad som görs	*Dokumenterade samtal vid samma tillfälle*
8/11 Lärarna bestämmer sig för att låta barnen undersöka mögel, eftersom det går att undersöka lättare än bakterier. De ber barnen som sett de mögliga svamparna i skogen berätta för hela gruppen	Elsa visar på svamparna, svarta och mögliga som hon såg i skogen förra veckan: - Titta där är såna mögelsvampar som fanns på rådjuret. F: Var kommer möglet ifrån? - Det kommer upp mögeldelar ur svam-

	pen. Tage: Det studsar ner i marken och svävar omkring. Någon säger att det finns mögel på mat som är instängd i kylskåpet, någon ser mögel på en tall. Om man får mögel i kroppen så jäser det, sen spricker man i två delar. Då i samlingen börjar några av barnen berätta mer om mögel, lite som skräckhistorier: - Möglet kan studsa ner från bordet eller rinna ner på golvet och det rinner och blir mer och mer och det rinner ut och blir till ett mögelbad i hela huset. - Men om man låser in möglet i ett trångt utrymme så sprider det sig bara där. - Om man häller vatten på det så växer det.
9/11 Titti går med Felicia, Tage och Måns till skogen. Felicia hittar en svart svamp. Tage säger att fröna är mögel som finns i svampens hatt. Barnen får fotografera saker som de tycker liknar skelett, liggande träd, en svamp, en stående björk. De pratar också om stenskelett och menar att om inte skeletten funnits och blivit till sten, så skulle inte stenar finnas. De vill också fortsätta gräva och gör det. De skojar om allt möjligt medan de gräver, att de ska hitta pannkakor, rumpor, plötsligt stöter de på något vitt…	Måns: Nåt vitt, ett skelettben! Tage: Det är skelett. Ibland landar rymdvarelse-skelett under marken med ett slags mörkt skydd. Det har jag läst i en bok. Felicia: Det är rötter!
11/11 Mona-Lisa, Loke, Måns och Elsa går ut och gräver upp och tar in ett markprov från ett ställe på gården. När de kommer in använder de förstoringsglas och luppburkar för att se om de kan hitta mikroorganismer, eller smådjur.	Loke: Maskar har inget skelett, de har nerver och trådar inuti. Måns: Här är ett skelett. Loke: Nej, det är inget skelett, det är en rot. Måns: Men rötter är trädens skelett. Titta jorden är torr där nere och fuktig uppe.

	M-L: Vad tror ni händer när vi tar in markprovet? Loke: Bladen möglar, ruttnar och blir svarta. Måns: Maskarna kommer att torka om vi tar in dom. M-L: Hur gör vi då? Måns: Vi får vattna. Loke: Minst 14 dl. Vi får vattna lite då och då. Rötterna ruttnar och dör.
22/11 Intresset för mögel har tagit fart och de har samlat lite mögliga saker på avdelningen. På en bricka finns: mögliga rönnbär, vanlig ost, mögelost, en svart möglig svamp från skogen. En grupp sitter och pratar och studerar med lupp.	Liam C: Möglet är vitt och grått, ser ut som ett spindelnät. På osten ser det ut som gräs. Felix: Det finns olika slags mögel. Titti: Vad kan möglet heta? Felix: Spindelbläklolait. Titti: Var kommer möglet ifrån? Felix: Det studsar från luften och fastnar på svampen. Titti: Men var kommer det ifrån från början? Liam C: Från naturen, från mögelsvampar. Felix: Det poppar upp från jorden. ”Gräset” på osten är hår som människor har tappat när dom gick förbi. Titti: Vad är mögel? Felix: Små, små frön som pollen som krockar ihop och börjar växa.
23/11 En annan grupp studerar möglet, samma saker som förra dagen, men det har tillkommit en möglig polarkaka. Tage pratar om rymdmögel som svävar uppe i rymden och Liam S tror rymdmögel kommer från stjärnorna. De ritar teckningar som beskriver hur de tänker. Tage ritar ett stjärnfall från rymden och mögel som jäser. Jamina ritar att möglet kommer från en planet som heter ”Sko-	Liam S: Möglet på bären ser ut som damm. Han tittar i luppen och ser små, små kristaller som han tycker ser ut som små sockerbitar. Jamina håller med, hon ser 10.000 sockerbitar. Titti: Vad heter möglet? Liam S: Sandmögel. Jamina: Ostmögel och mackmögel. Titti: Var kommer möglet ifrån? Liam S: Möglet kommer inifrån bären och strömmar ut i pyttesmå hål.

gen” och som finns här där de bor. Liam ritar ett stjärnfall från rymden där sandmöglet kommer in i bären och det regnar vatten från ett moln som blir klister som täpper till de små hålen. När man klämmer på bären kommer vatten och sandmögel ut. Mögelbrickan utökas med fler frukter och grönsaker och får stå inne i elcentralen för det luktar starkt. Efter julen återupptas utforskandet.	Jamina: Möglet kommer från skogen. Tage: Kommer det bara från våran skog? Jamina: Ja!

Vårvintern – mögelspåret blir huvudspår i projektet

Efter jul sätter lärarna ihop en pilotgrupp som de avser att följa lite närmare och dokumentera mer. Gruppen är sammansatt av två flickor och två pojkar. Två av dem tecknar väldigt mycket, men i helt olika stilar, och de berättar och skapar teorier genom sina teckningar. De andra två är mer verbalt berättande och har många teorier och kopplar gärna in rymden i sina teorier. Några teorier som de fyra barnen har, utgår mer synbart från iakttagelser de gjort i skogen både i det muntliga och i det tecknade teorierna, medan andra teorier är mer spektakulära. Barnens teorier smittar till varandra och när gruppen pratat några gånger, ser man hur idéerna sprids och transformeras i gruppen. Men gruppen är en öppen grupp, där andra barn medverkar i olika hög grad. Att förskollärarna experimenterar med att ha en pilotgrupp, är på inrådan av deras handledare. Hon tycker att de nu skulle behöva fokusera och dokumentera en grupp lite mer noga och det är svårt att föra noggranna anteckningar över precis allt som händer. Men lärarna är ambivalenta. Behövs verkligen en pilotgrupp? De tycker det känns konstigt att välja ut några barn som de ska fokusera på. Men under drygt en månad i januari och februari prövar de att låta denna lilla grupp oftare arbeta tillsammans och de dokumenterar deras arbete mer noggrant. Oftast utökas gruppen med ytterligare ett eller två barn. Parallellt pågår som tidigare de andra miniprojekten och verkstadsarbetet varje förmiddag och nu kretsar en hel del av dessa också kring mögel. En stereolupp har beställts för att de ska kunna studera de olika mögelsvampar som bildats på de olika frukterna, brödet, osten och de andra mögelsakerna.

Dokumentation från 11/1-06:

> Monica: Var kommer mögel ifrån?
> Felicia: Möglet är först i skogen, flyger till huset, åker in i husen, kilar in i kylskåpet, spottar ut möglet på mackan och alla möjliga grejer.

Måns: Mögel växer på alla möjliga grejer. Om det är kallt, som i kylskåpet, så möglar det inte.
Jamina: Mögel kommer från en planet som heter mars och finns på riktigt. Där finns ett stort slott med rymdvarelser, de tar sina skepp och flyger till jorden. När vi ligger och sover så kommer dom. Om det var levande mögel och det, i solen, och rann över hela jorden och droppade.
Liam S: Mögel kommer från en stjärna och faller ner på jorden. När man blir gammal möglar man, tror jag.
Erik: Mögel kommer inifrån saker. Det kan komma upp ur jorden också, snällt och ont mögel bråkar och lämnar lite mögel t.ex. På en macka, då kommer stinklukten.
Loke: När nåt blir gammalt kommer mögel. Det är små insekter som sprutar gift. Mögel är ett slags gift som man inte får äta.
Felix: Mögel kommer från en mögelmaskin.
Anna: Mögel kommer från luften.
Barnen tycker att mögel luktar salt, blommor, gas. En alldeles grön polarkaka finns på brickan. När barnen tar i den för att undersöka den ”flyger” möglet iväg. Tage ropar:
- Vi fattar, det flyger!
Felicia: Om det är en mjuk macka då flyger möglet.

Bild 10: Felicia - Möglet är först i skogen, flyger in i huset, åker in i husen, kilar in i kylskåpet, spottar ut mögel på mackan och alla möjliga grejer.

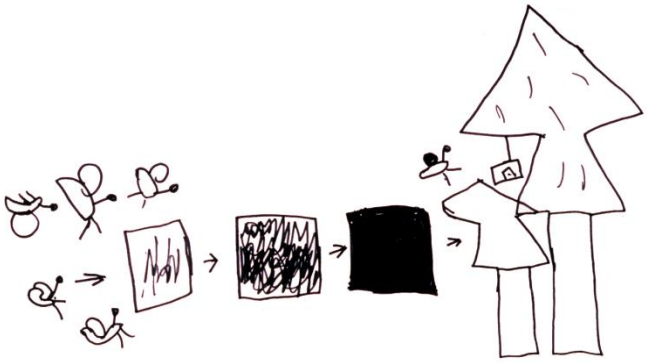


Bild 11: Nästa gång gör Felicia denna teckning och säger: Mögelbakterien spottar ut mögel på mackan. Sen växer det och växer tills mackan är helt täckt av mögel och då flyger mögelbakterien hem till sitt hus i skogen.

Bild 12: Mögel kommer från en stjärna och faller ner på jorden.

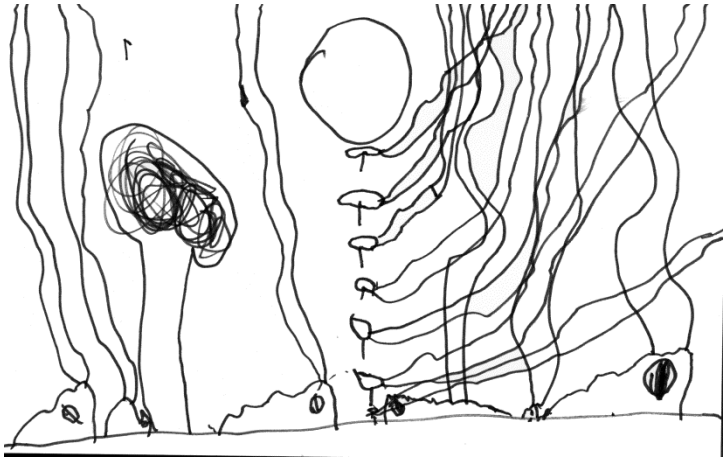


Bild 13: Stinklukten.

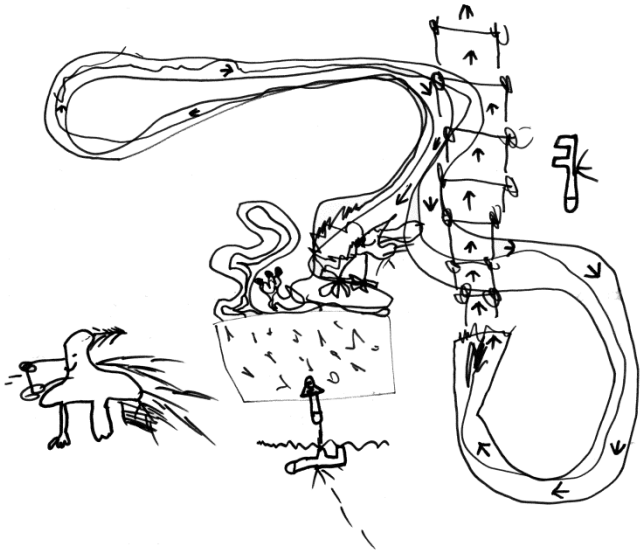


Bild 14: Det här är en bit mögligt bröd. Möglet växer och växer till en hel stad av mögel. Möglet sjunger och man kan höra mögelmusik genom mögeltalaren.

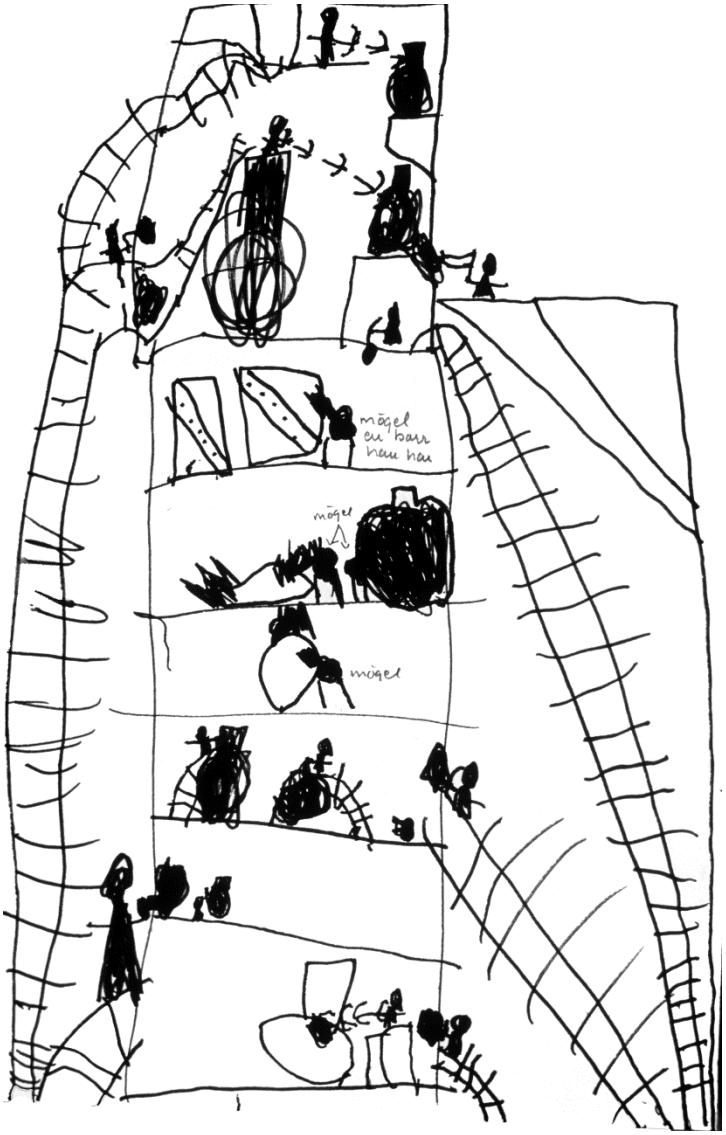


Bild 15: Mögel som tagit sig in i kylskåpet och klättrar upp till maten. De använder stegar för att klättra upp. De hamrar och borrar sig in i maten.

När de i början på februari får stereoluppen och kan titta på möglet i större förstoring, ser de mer detaljer och skillnader mellan de olika sorterna som finns i deras samling. Under tiden som de studerar möglet i mikroskåpet är de inte så intresserade av att prata. De vill helst bara titta på de olika sakerna som möglat: mögelosten, mackan, tomaten, frukter. De säger: ”oaaah och ahh och ouhh – vad äckligt, kolla va fint!” När Monica vill att de ska besk-

riva mer är de rätt så ovilliga att prata, men så lägger de en tomat som de tycker ser riktigt äcklig ut och som de kallar ”skäggtomaten” under luppen:

- Oauh oauh ouaaaah!
Daniel: Det ser ut som orange med en massa trådar på.
Monica: Hur ser trådarna ut?
Daniel: silvriga. Och så en massa svarta pluppar.
Monica: Vad tror du de svarta plupparna är för någonting?
Daniel: Ingen aning.
Monica: Isak ska du titta?
Isak: Jag tycker det ser ut som nån sorts alg på havets botten.
Monica: Vad tror du om dom svarat prickarna? Liam har du tittat? Kom och titta!
Men vad tror ni om dom svarta prickarna? Har ni någon tanke?
Liam C: Jag tycker att det ser ut som ett spindelnät.
Monica: Ja, som ett spindelnät, ja.

Efteråt ber Monica dem att rita och då kommer berättandet igång. Hon frågar dem var de tror att möglet kommer ifrån och i den här gruppen enas de om att de tror att möglet kommer från månen. Att små, små bitar faller ner från månen och blir till mögel på något sätt.

- Ja, månen kanske har tappat massor av bitar och så faller det ner på jordytan.
M: Har månen tappat möglet?
- Ja, och så har den tappat mögelsvampar också.
- Nej, inte mögelsvampar!
- Joo! (skrattar)
- Men inte mackorna.
M.: Hur har möglet kommer ner hit på tomaten till exempel? Hur kom det hit?
- Jag vet inte!
- Dom lever och så har dom saker så att dom kan hacka igenom eller så att de kan böja igenom.
M: Dom har saker så att dom kan hacka sig igenom tror du? Vad då för saker?
- En yxa kanske.
- En motorsåg.
- En hammare.
M: Kan man se… rör dom på sig när ni ser i mikroskåpet? Varför rör dom inte på sig? Möglet?
- Möglet rör inte på sig.

Samtalet kommer sedan in på om möglet rör sig eller inte. De kan inte se om möglet rör sig, men de tror att det lever. För att förklara möglets liv som vi inte kan se, säger de att möglet lever sitt liv på natten när vi sover. De kommer också in på att det finns ont och gott mögel. Men de vet inte hur man ska kunna se skillnad på det onda eller goda möglet. Mögel som är bra för oss, som vi kan äta, som mögelost. Men sedan finns det här giftiga möglet, som luktar skarpt och stinker. Det är det onda möglet. Barnen skiftar mellan att tala om möglet som levande organismer som agerar eller att det finns

mögelbakterier eller mögelatomer som sprutar ut mögel på saker, som på så sätt blir mögliga och sedan tar sig bakterierna vidare någon annanstans. Möglet eller mögelbakterien kan lukta sig till var det finns gammal mat. När möglet funnit den gamla maten tar den sig in och börjar växa där.

När barnen plockar in svampar med svart och grönt mögel på från skogen och undersöker dem, ser de små flugor och larver som lever inne i svampen. Nu får de syn på små, små skalbaggar som kryper från de mögelangripna varorna på brickan. Tage säger att han tror att det är en krombagge. Sådana har han sett på sitt sommarställe. Han har också tittat på en förstoring av djuret som finns i en insektsbok.

Knyta ihop projektet genom en gemensam dokumentation tillsammans med barnen

I slutet på februari när hela gruppen är inne i studierna av mögel börjar plötsligt flera barn fråga efter skeletten. Liam S frågar Monica: ”Vad är det nu vi gör? Var är skeletten?” På planeringsmötet i slutet av februari börjar därför arbetslaget att diskutera med sin handledare och mig om hur de ska kunna knyta ihop och koppla tillbaka barnens tankar om rådjurets död och möglets roll i nedbrytningsprocesserna. Efter att ha tittat noga på alla barnens teckningar blir det än mer tydligt att barnens idéer och hypoteser följer många spår (se t.ex. teckningar på sidan192-195). Nu blir frågan hur alla olika förbindelser de gjort mellan rymden, under jorden, skogen, inne i kylskåpet och deras egen mögelsamling bli synliga och användbara för hela gruppen i förståelsen av hur livet fortsätter i olika former. Då föreslår deras handledare att de ska göra en stor dokumentationsvägg där barnen kan pröva och sätta alla sina idéer i relation till varandra.

Planeringsmöte 060223

> Handledare: För sen, det som jag ser framför mig, det är en jättestor målning, som vi skulle kunna bygga upp bit för bit, samtidigt som vi jobbar och utmanar. För man ser hur mycket barnen kopplar ihop med hjälp av tecknandet. När man ser såna här teckningar, att sånt här sker bara i ritandet. Hur saker och ting kan hänga ihop med varandra. Att det har med själva ritandet att göra. Och då vore det roligt att göra en sån stor målning som består av olika bitar. För då kunde vi få in allting där. (Hon pekar på väggen bredvid). Om vi flyttar på det där, så sätter vi vitt eller grått tyg över hela väggen och så bestämmer vi vad som ska vara under jorden och var möglet ska sitta. Möglet har vi redan klart (barnen har redan målat stora målningar av olika sorters mögel). Då kunde vi involvera alla barn runt omkring det här.
> Titti: Så att det blir något man håller på med, inte att man gör färdigt allt och sen ska det upp.
> Handledare: Nej, det ska växa, för om de ser det på väggen, då kanske dom kan tänka mer över samband. Hur tar det sig ner? Vad händer på vägen, från planeten och ner? Vad sker där? Hur kommer mögelmusiken och var finns

lukten – hur ska den finnas med? Så att man kan utmana dem, samtidigt som enorm bild byggs upp.
Titti: Men du tänker inte att allt det där ska vara målningar, utan det kan vara teckningar, eller hur tänker du?
Handledare: Det har jag inte tänkt färdigt….men mycket skulle kunna vara baserat på måleri, eftersom vi har jobbat mycket med det. Men sen kanske vissa saker ska vara målat på plast eller så. Om det är lukterna och sånt som går uppåt och musiken. Vi har köpt in stora plastsjok som går att rita med OH-pennor på. Det kan ni få av oss. För det kanske skulle passa att binda ihop det hela med.
Monica: Ja, då kan man sätta det ovanpå. Och det kanske blir roligare att måla då om vi börjar sätta upp det.
Handledare: Ja, det blir mer ett sammanhang på allihopa och det skulle kunna involvera en hel del av allt det här verkstadsarbetet. Då kan ni ha planetmåleri, den planeten som de talat om….
Monica: maskinen under jorden….
Titti: Ska rådjuret vara med?
Handledare: Ja, just det och bakterierna och de här grejorna….och då kanske man skulle jobba med… och börja visa fram det här för dem och göra någon slags liten skiss, eller utkast. Bara genom att sätta upp dom där (barnens stora mögelmålningar) gör att dom kan börja fundera, för då finns dom omkring en.
Monica: Ja, och sen kan det ju hända att barnen vill flytta dom, att dom inte vill ha dom just där…
Handledare: Ja, det är bra, att det kan vara flyttbart.

Därefter inriktas en del av verkstadsarbetet i projektet till att arbeta fram den gemensamma dokumentationen kring alla barnens teorier och dess möjliga förbindelser med varandra. Som en repetition spelar förskollärarna på nytt upp en teater för barnen med alla deras teorier om rådjurets död och alla deras tankar och hypoteser om mögel. Förskollärarna samlar barnen i olika grupper som får diskutera hur de vill att väggen ska se ut och vilka idéer och teorier som ska finnas representerade.

Ur ett veckobrev till föräldrarna:

v.11 De barn som förra veckan satt och planerade/tänkte tillsammans om rådjuret, rymden och möglet har denna vecka tillsammans med två andra barn klippt ut skisserna och gjort ett förslag hur det ska se ut på väggen. Vi har tänkt knyta ihop projektet genom att sätta ihop barnens tankar och teorier om rådjuret, skelettet, möglet och rymden mm. Några barn har frågat när vi ska arbeta med skeletten igen.

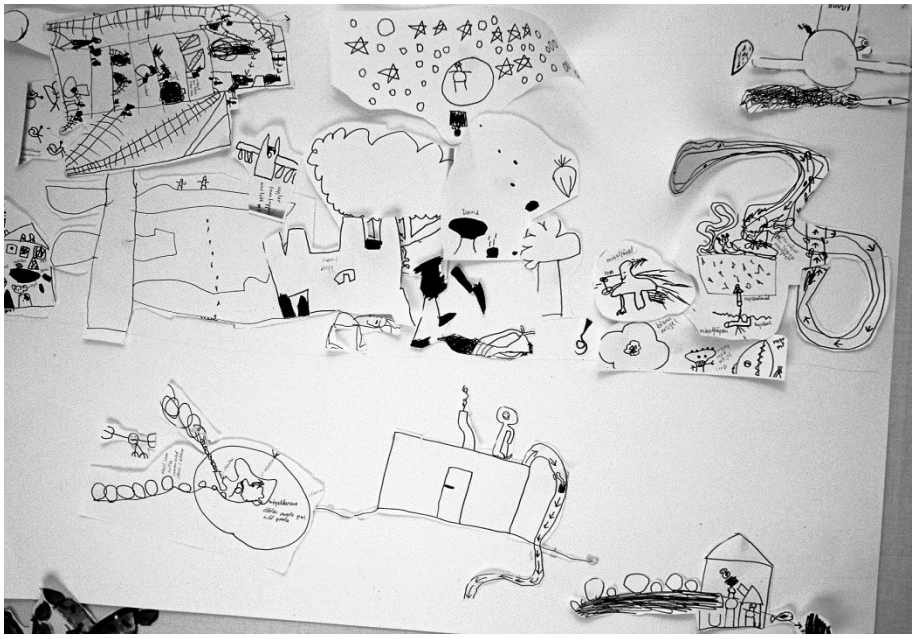
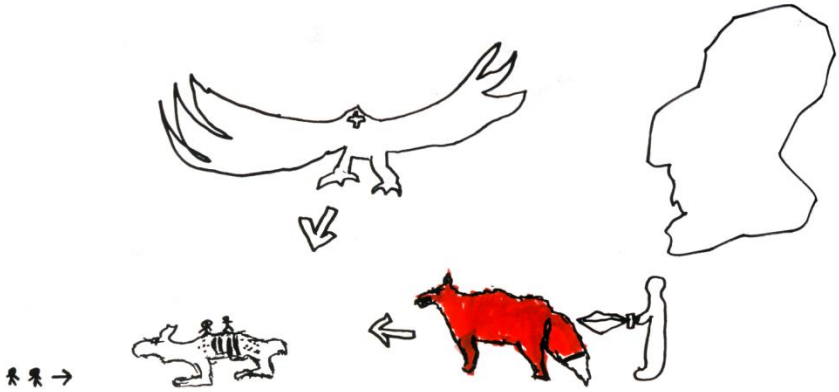
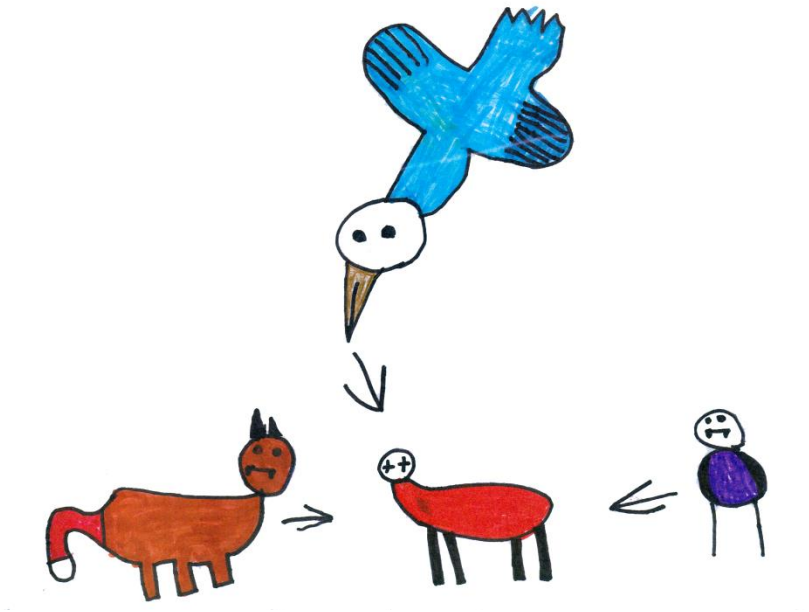


Bild 16: Barnens skiss.

Vid ett av dessa tillfällen använder Titti en teckning som Erik gjort. Det är en del i en bildserie på tre som handlar om Tages teori om att en rymdskock kom ner och kvävde rådjuret till döds. Titti tänkte att bilden skulle kunna vara med som utgångspunkt för ett samtal om hur de fem barnen tänkte att rådjuret och teorierna om hur de dött skulle gestaltas på väggen. Barnen får varsin kopia av teckningen och hon ber dem färglägga bilden under tiden de pratar. Samtalet går trögt och barnen verkar inte alls intresserade, så Titti lämnar gruppen ett tag och säger att de får tänka en stund själva medan de målar. När hon en stund senare kommer tillbaka har alla barn i gruppen vänt på bilden och ritat var sin egen teckning som visar olika delar av de teorier som olika barn i gruppen haft om rådjurets död. De använder pilar som berättar om förloppet. Hon blir helt överrumplad över det gensvar hennes fråga fått. Ett svar som visar att barnen vill vara delaktiga och dela intressefokus, men att det verbala språket inte alltid passar dem bäst. Här visar sig tecknandets betydelse både för att ge barnen möjligheter att skapa teorier, men också för att kunna visa och klargöra dessa i kommunikation med andra.

bild 17: Bildserien om rymdskocken som kommer ner och kväver rådjuret.





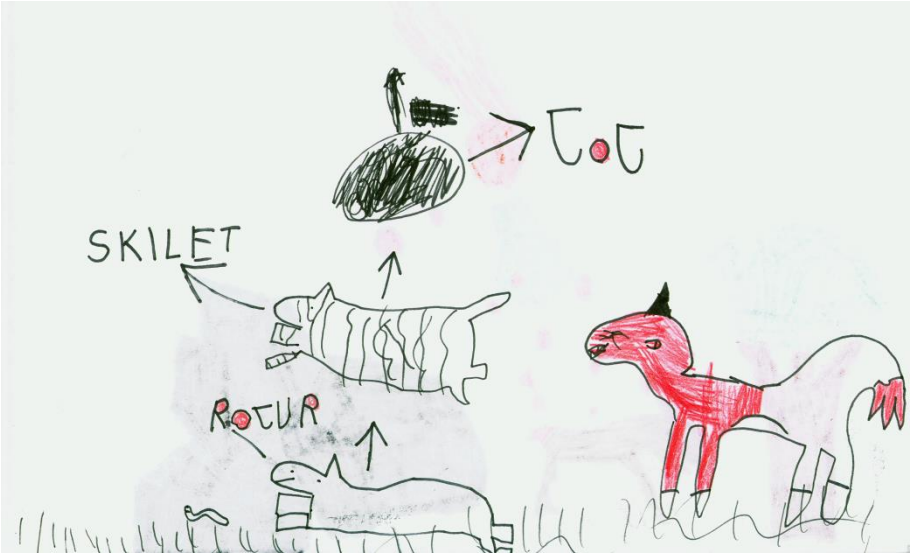


bild 18-21: Teorier om vad som hände vid rådjurets död.

Barnens inflytande och delaktighet

Ett tema som indirekt gav sig till känna under projektarbetet var frågor om barnens inflytande och delaktighet. Det handlade då ofta om hur man skulle ta upp idéer från barnen på olika sätt. I det sista inspelade planeringssamtalet den 7/4 togs frågan upp mer explicit. De flesta barnen i gruppen har gått på den här förskolan sedan flera år tillbaka. Bara en flicka kom ny till gruppen från en annan förskola i området. Barnen var vana vid att lärarna skrev ner vad de samtalade om och ville gärna berätta om sina teckningar, om hur de uppfattar saker och vad de kan. Det hände relativt ofta att de sa: ”Läs upp vad jag sa igår” eller liknande. När de tillsammans spelade in samtal eller andra aktiviteter på band, ville de gärna lyssna efteråt och ibland bad något barn att själv få lyssna till vad som spelats in. Ibland bad också några barn som hittat på en historia att de skulle få spela in när de berättade.

Förskollärarna tog ofta med sig de teckningar, eller t.ex. foton på lerarbeten eller byggen, som barnen i en grupp gjort gången innan. De startade med att titta på teckningarna och prata om vad barnen sagt och så kunde lärarna fråga vidare, be barnet berätta mer eller be dem rita en fortsättning. Det gjorde att barnen kunde utveckla sina idéer och berättelser.

I början av hösten när det nya arbetssättet introducerades var barnen inte speciellt involverade i hur förskollärarna planerade och ställde i ordning inför dagens aktiviteter. Men bara efter några veckor började barn fråga på morgonen vad som fanns att göra och de ville vara med och ställa i ordning. De hände också allt oftare att barnen bad om att få fortsätta med aktiviteter som de gjort dagen innan eller för några dagar sedan eller att de kom med förslag på aktiviteter. Barnen lärde sig också snart hur förutsättningarna såg ut och kunde på så sätt också påverka sitt deltagande i olika aktiviteter. Men förskollärarna var också mycket observanta på hur valet gick till. Särskilt i början var det några barn som tyckte det var för svårt att välja och fick då hjälp på olika sätt av förskollärarna. De kunde då presentera aktiviteterna för barnen innan samlingen, så de hade mer tid att tänka på vad de ville göra. Eller så kunde de föreslå något som de visste att just det barnet tyckte om att göra. I det planeringssamtal som hölls den 7/4 görs en utvärdering av årets arbete och ett av de teman som tas upp är demokrati:

Planeringssamtal den 060407

> Ingela: Demokrati är inte bara är dom där enkla sakerna, att man sitter många och röstar, utan att det handlar om att alla blir involverade och att alla känner av att de tillhör en grupp. Såna saker tycker jag också är viktiga, för det ingår också i värdet delaktighet, att vars och ens unika röst blir hörd, men också att man är inne i en grupp och ömsesidighet och sånt.
> Mona-Lisa: Jo, för det är ju också det att alla får välja, men alla får ju inte precis det den vill. Men då vet dom ju det att det kan jag välja en annan dag, eller att jag kan fortsätta med det en annan tid (på dagen). Så att välja är också mer.

Titti: Ja, man kanske kan få det intrycket när man lyssnar att här sitter tio stycken och målar för det var tio som ville det den dagen.
Ingela: Men också det du tog upp nu om tiden, att det inte handlar om bara en gång, utan att barnen vet förutsättningarna, att det här är varje dag som man kan få göra det här. När man vet det, då blir det inte så att man måste göra det just idag.
Mona-Lisa: Ja, som Anna idag, som ville måla skelettkranium, men då hade vi inte förberett det just idag. Men då sa jag att hon kunde göra det senare på dagen och då satte hon sig med det vid sagosamlingen. Så det finns den möjligheten också, och att de vet det.
Ingela: Just det där tror jag är jätteviktigt, att barnen vet vilka möjligheter som finns, och att det är en form av delaktighet.
Titti: Du sa: ”Att barnen vet vilka möjligheter som finns, är en del av delaktigheten” (Tinne skriver anteckningar som de ska ha som stöd när de förbereder sin föreläsning).

Förskollärarna började också med att iaktta vad barnen gjorde under mornar och eftermiddagar till exempel i byggrummet och i rithörnan. De fick på så sätt uppslag till uppgifter som de diskuterade med de barn som höll på med dessa aktiviteter och frågade om de ville visa till exempel en teknik de hittat på. Ett sådant exempel var när en pojke började experimentera med att göra rörliga figurer till dockteatern. Eller när några barn hittade på ett sätt att få figurerna att till exempel uttrycka ilska. Ett annat var att förskollärarna hakade på barnens intresse för att skriva sina namn med olika former av dekorationer.

Förskollärarna använde dokumentationerna för att försöka sätta sig in i vad barnen höll på att fundera på och utforska, och dokumentationerna spelade en stor roll för vilka aktiviteter som planerades. Ibland hände det att förskollärarna inte introducerade aktiviteter på ett tillräckligt tydligt sätt, eftersom ursprunget till aktiviteten var idéer barnen själva haft och gett uttryck för eller saker de redan gjort tillsammans. Förskollärarna hade då tagit för givet att alla barnen skulle förstå och komma ihåg varför de föreslog vissa aktiviteter. Ett sådant tillfälle var när lärarna bestämt att de skulle göra ett experiment genom att gräva ner några olika saker ute i skogen. Tanken bakom var att de ville att barnen och de själva skulle få pröva hypotesen att skelett och kött blir jord. Förskollärarna tog med några mindre skelettbitar, en abborre, en riskaka och så gick de med barngruppen till skogen där de grävde ner sakerna plus en bit folie som de hittade på vägen. Plötsligt frågar ett barn: ”men varför gräver vi ner skelett”. Förskollärarna berättar senare på ett av planeringssamtalen att de blivit överrumplade av frågan. De hade svarat barnen att det var för att några av dem som trodde att skelett skulle bli jord och att de nu skulle pröva om man kunde se det stämde. I och med att arbetslaget nästan varje dag diskuterar vad de gjort, utifrån sin dokumentation blir de också uppmärksamma på när de inte varit tillräckligt tydliga med sina intentioner inför barnen.

När projektarbetet kom in på mögel som en del av nedbrytningsprocessen och till slut blev ett huvudspår, under några månader kring jul, var det igen ett barn som uppmärksammade förskollärarna på att barnen hade behov av att knyta ihop de olika delarna. Han frågade om de nu höll på med ett mögelprojekt, fast de egentligen höll på med skelett. Den frågan gjorde, att under slutet av våren från mars till maj, så strävade förskollärarna efter att tillsammans med barnen knyta ihop alla delar de arbetat med under resten av vårterminen. De gjorde en gemensam dokumentation där de knöt ihop de olika barnens tankar och berättelser runt rådjuret och möglet. De kretslopp och samband som kommit upp gav de barnen möjlighet att gestalta på ett åskådligt sätt. Alla barn på avdelningen kunde då själva läsa av och diskutera med varandra, men också med sina föräldrar, andra barn eller besökare. Förskollärarna var då också väldigt noga med att se till att alla barn i gruppen fanns representerade med idéer och material till slutdokumentationen. Vilket var möjligt eftersom alla barn hade varit involverade i projektet. På barnens initiativ avslutades vårens vernissage för släkt och vänner, med en frågesport för föräldrarna med frågor om skelett och mögel, som barnen själva hittade på.

Från barnens utvärdering av projektet:

- Vad har varit viktigt med projektet då?
- Det var viktigt att det var kul.
- Att det var roligt att jobba.
- Jag tyckte det var roligt att det var svårt.
- Vad tyckte du var svårt?
- Det var svårt med det här projektet, att tänka ut och fråga vad som hade hänt med rådjuret – det var lite svårt att tänka ut.
- Hur det hade dött, menar du?
- ja, att tänka ut…
- Vad var roligast med projektet?
- Att vi hade massor av byggen att leka i.
- Sniglar, när vi gjorde mönster.
- Bygga i lera.
- När vi gjorde krabban, byggde krabban, gjorde i lera, ritade.
- Byggde och gjorde i lera, när vi gjorde många olika saker.
- När vi målade, det var roligast.

Samtidigt med den stora gemensamma dokumentationsväggen, som växte fram initierade barnen själva ett annat gemensamt arbete. En av flickorna berättade om hur det kom marsianer från rymden. De bodde i ett slott som kunde omvandlas till ett rymdskepp när de ville besöka jorden för att lämna av mögel nere hos oss människor på jorden. Andra barn hakade i och började prata om mögelslott. En dag planerade lärarna för att man skulle kunna bygga mögelslott vid ljusbordet av bitar av färgat acetat. Bilderna fotograferades och användes som inspiration för en målningsuppgift. Många av bar-

nen ville gärna måla mögelslott och de föreslog att de skulle göra en hel mögelstad. En vägg avdelades för mögelstaden ute i korridoren. Barnen befolkade sedan staden med olika figurer och fordon. När de gjorde sina figurer ritade de ofta med tusch och klippte ut dem och satte upp på väggen och när det kom besökare till avdelningen var det alltid några barn som ville visa och berätta om sin mögelstad.

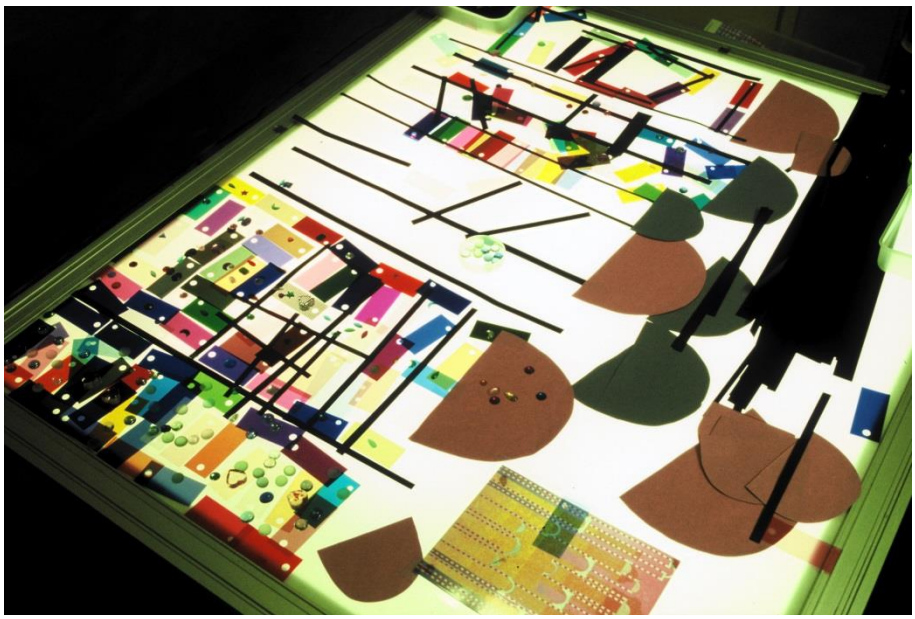


Bild 22: Mögelstad vid ljusbordet.

Bild 23: Mögelstaden.

Sammanfattande reflektioner om barnens och förskollärarnas användande av dokumentationerna

Som framkommer i beskrivningen av empirin används de pedagogiska dokumentationer som produceras på avdelningen av barn och förskollärare till att ge stor vikt till det innehållsfokus som valts av förskollärarna kring naturvetenskapliga fenomen, liksom till estetiska uttryck, språk och berättande. Detta korresponderar med de syften och mål för arbetet som arbetslaget satte upp i inledningen på höstterminen. Genom att de pedagogiska dokumentationerna nästan uteslutande handlade om de naturvetenskapliga fenomen och processer som barnen och förskollärarna tillsammans utforskade, hjälpte dokumentationerna till att hålla fokus på innehållet, men styrde då samtidigt in förskollärarnas samtal på detta innehåll. Genom att ha formulerat ett syfte för avdelningens arbete, om vad barnen skulle få möjlighet att utforska, som hade en öppen karaktär, fanns en flexibilitet i hur innehåll och genomförande skulle gå till. Under planeringssamtalen använde förskollärarna därför dokumentationerna i relation till innehållet för att:

- förstå vad som intresserade och engagerade barnen i de olika samtal, utforskande och gestaltande aktiviteter barnen gavs möjligheter att delta i samt vilka frågor och hypoteser som upptog barnen
- reflektera över olika barns bidrag av idéer och som resurser för gruppen och hur detta skulle tas till vara, liksom hur svårigheter skulle hanteras
- reflektera över hur de skulle gå vidare med uppslag till fortsatta vägval för inriktningen av projektet och vilka aktiviteter som skulle planeras och iscensättas för att utmana barnen till vidare studier, utforskanden och samtal
- planera hur uppgifterna skulle designas och om det fanns nya tekniker och material som behövde introduceras och presentas
- reflektera över den egna rollen som pedagog, uppdraget, hur man introducerar och förbereder barnen så alla blir delaktiga, leder samtal och t.ex. ställer frågor

Av analysen framkommer att förskollärarna använde dokumentationer i en kontinuerlig uppföljning av den pågående verksamheten där dokumentationerna blev ett stöd för att ställa läroplansteoretiska frågor som varför, vad, hur, när och vem. En uppföljning som resulterade i små förändringar i hur de genomförde samling, aktiviteter och uppgifter och som i sin tur påverkade arbetsprocesser och organisation, vilket blir tydligt i nästa avsnitt som tar upp vilka teman planeringssamtalen handlade om.

En förändring som särskilt uppmärksammades i ett av samtalen var när förskollärarna förstod, en bit in på hösten, att de dokumentationer som de gjorde vid några nedslag under varje förmiddag, inte räckte för att få överblick över vad alla barn var involverade i vid varje ”station”. Ett mål som arbetslaget satt upp var att kunna ge varje barn bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande genom att ha en stor variation av förslag till akti-

viteter och uppgifter som skulle vara tillgängliga under förmiddagspassen. När arbetslaget under mitten av höstterminen började att samtidigt med övriga dokumentationer, använda översiktschemat, fick de en överblick över de aktiviteter varje barn i gruppen deltog i och hur barnen uppfattade dessa. Tillsammans med övrig dokumentation blev det då möjligt att till viss del följa de enskilda barnens lärande av det specifika innehållet som rörde naturvetenskapliga fenomen och kring utveckling av olika förmågor. De olika aktiviteterna planerades och iscensattes därefter i relation till vad barnen utforskade och var intresserade av. Samtidigt fanns det uppgifter och aktiviteter som gjorde att barnen fick öva på och utveckla sina förmågor i att teckna, måla, bygga, spela teater och olika former av berättande verbalt och ickeverbalt. Uppgifterna och aktiviteterna kunde därmed analyseras och utvärderas i förhållande till hur de svarade mot de olika barnens strategier för att lära sig och skapa mening. I dessa analyser upptäcktes att många barn lade till och uppskattade humor och att saker kunde förvandlas och transformeras på olika sätt. Reflektionerna över dokumentationerna fick på så vis konsekvenser för barnens lärande och meningsskapande på avdelningen.

Att följa sina egna och andras (lär)processer

Dokumentationerna som producerades och som det samtalades kring, gjorde att det gick att följa processer och flöden av frågor som utforskades och hur idéer utvecklades och spred sig mellan barnen i gruppen. Barnen använde dokumentationerna i form av egna och andras teckningar, målningar, skisser, utdrag ur samtal och berättelser som lästes upp och återberättades, som t.ex. inspelningar av mögelmusik som igångsättare för nytt utforskande, berättande eller tecknande. Teckningar och målningar, som satt uppsatta på väggen i hallen, i matsalen eller inne på avdelningen, blev på så sätt ofta föremål för spontana samtal mellan barnen. När den större dokumentationsväggen över ”skelett- och mögelprocesserna” började ta form användes den som ett gemensamt diskussionsforum. Barnen diskuterade och experimenterade både i mindre grupper och i samlingen kring hur den skulle utformas. De prövade och flyttade om bilderna allt eftersom väggdokumentationen växte.

Föräldrarna fick i veckobreven del av utsnitt ur de dokumentationer som tillkommit under veckan. Det kunde handla om några utsagor ur samtal som förskollärarna i arbetslaget såg som intressanta och representativa för de samtal och händelser som pågått under veckan. Detta gjorde att föräldrarna lättare kunde ta del av och samtala både med sitt eget barn, men också med förskollärarna, om vad som pågick i projektet och på avdelningen i övrigt.

5.4 Teman i de dokumenterade planeringssamtalen

I detta avsnitt redovisas en sammanställning och analys av de teman som återkom i de inspelade och transkriberade planeringssamtalen. Ett av avhandlingens syften är att undersöka vilka frågor relaterade till förskolans uppdrag om dokumentation, uppföljning och utvärdering som ett arbete med pedagogisk dokumentation kan ge svar på eller kunskap om. I nästa avsnitt analyseras hela materialet utifrån frågan om vilka grundantaganden och centrala begrepp som framträder när det gäller syn på barn, kunskap och lärande för att senare kunna diskutera hur kunskapsproduktionen styrs av dessa begrepp. Den frågeställning som undersöks i detta kapitel, genom att analysera samtalen, är vilket bidrag användningen av pedagogisk dokumentation på den aktuella avdelningen kan ge till ett systematiskt kvalitetsarbete med fokus på utveckling av den pedagogiska verksamheten. De samtal som finns representerade i följande analys, är de sex planeringssamtal som spelades in i sin helhet, fyra från hösten 2005 och två från våren 2006. Först har utskrifterna lästs igenom flera gånger. Sedan i ett första skede parades förskollärarnas dokumentation ihop med utsnitt ur dessa sex samtal där dokumentationer blev föremål för reflektion och diskussion. Därefter lästes utskrifterna återigen igenom för att söka efter mönster över vilka olika teman som behandlades i samtalen. Efter ett flertal genomläsningar utkristalliserade sig nio olika teman som återkom regelbundet i alla sex inspelade och transkriberade planeringssamtal. Teman som till viss del överlappar och står i relation till varandra och som också kan ses som en karta över trådar som förgrenar sig och hakar i varandra. Dessa nio teman sammanfördes under följande rubriker:

- Läsa, tolka och reflektera över dokumentationer
- Mejsla fram ett syfte för projektet och avdelningens arbete (och senare använda syftet)
- Reflektioner kring naturvetenskapliga fenomen, estetiska uttryckssätt och berättande som innehåll
- Vad som ska dokumenteras och hur
- Hur dokumentationen ska sammanställas och användas
- Förslag och planering av aktiviteter och uppgifter
- Organisation
- Den egna rollen som pedagog
- Enskilda barns strategier, resurser, svårigheter och inflytande

Analysen redovisas genom en sammanställning av utsnitt ur samtalen som exempel på vart och ett av dessa teman.

Läsa, tolka och reflektera över dokumentationer

Ett arbetssätt som inbegriper pedagogiska dokumentationer handlar om att observera och dokumentera pedagogiska processer, men för att dokumentationen ska bli en pedagogisk resurs behöver dokumentationerna användas och sättas i rörelse genom att läsas, tolkas och reflekteras kring. Det första temat, *läsa, tolka och reflektera över dokumentationer*, upptar därför en stor del av planeringssamtalen då dokumentationerna är det material som samtalen kretsar runt. I föregående avsnitt finns flera exempel på hur detta kan gestalta sig i planeringssamtalen och hur dessa reflektioner och tolkningar sedan i sin tur påverkar det fortsatta arbetet i barngruppen. I samtalet nedan handlar det först om de vuxnas egna tankar om ifall mögel finns i rymden. Men så tittar vi närmare på hur barnen uttrycker sig. Det finns alltid risk att i sina tolkningar komma bort från hur barnen i sina utsagor beskriver sina tankar eller idéer. Då får dokumentationen som fysisk materialitet en viktig roll, genom att den går att komma tillbaka till, och återbesöka igen och igen.

Planeringssamtal den 060223

Ingela: Ja, och det har jag också undrat, finns det mögel i rymden?
Handledare: Ja, visst pratar man om det, om mögel på Mars eller månen.
Ingela: Ja, det börjar flimra till lite så där, att det kanske finns mögel i rymden. För svampar och lavar är ju något av det som kommer allra först och mögel är väl en sorts svamp. Så det har ju något med ursprung att göra ändå. /…/ Det finns något där ute i rymden. För nu dom senaste, som de har sänt iväg, sonderna – heter det så? För dom är ju där och går och fotograferar.
Handledare: Det är väl damm, eller stoft. Som smuts som är på ytan.
Titti: För mögel är ju levande. Frågan är om det finns något levande
Ingela: Nåt liv?
Handledare: Ja, fast jag vet inte faktiskt… vänta få se (bläddrar bland papper och teckningar) hur är det dom säger? Möglet kommer från en stjärna och faller ner på jorden. Ingenting säger att det är mögel från början. ”Ett stjärnfall från rymden där sandmöglet kommer in”. På något sätt är det ju också som en signal som gör att det sätter i gång. Så har jag uppfattat det.
Titti: Ja, så skulle det också kunna vara.
Handledare: För dom säger: ”Mögelatomer kommer ut från mögelsvampen”.
Ingela: Och jag tänker på den här mackan som de kastar lite, så att det dammar, är det inte det, som gör att de börjar prata så mycket om mögelatomer, eller har det kommit förut också?
Mona-Lisa: Ja, det har funnits förut.
Handledare: ”Det studsar från luften” – det är ju väldigt många olika grejer.
Mona-Lisa: Det flyger i luften, säger dom också.
Handledare: ”Möglet kommer från en planet.” Ingenting säger att det är färdigt när det kommer. Dom pratar om processer, att det ska studsa och krocka och såna saker.

Att mejsla fram ett syfte för projektet och avdelningens arbete

Det tema, förutom att läsa, tolka och reflektera över dokumentationerna, som hade den mest framträdande rollen, särskilt i de fyra samtalen under hösten, är diskussionen om att skriva fram ett syfte för det innehåll arbetslaget valt. Liksom varför det behövs ett syfte, vad det ska användas till och om det sedan blir något som arbetslaget använder i vardagsarbetet. På förskolans planeringsdagar har hela personalgruppen tillsammans skrivit fram sina mål för läsåret utifrån läroplanen:

> Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta tillvara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter. Barnen skall ställas inför utmaningar som stimulerar denna lust. Lpfö98 ställer upp ett antal mål att sträva mot för förskolan. Några av dessa är att varje barn:
> - ska utveckla sin nyfikenhet och lust samt förmåga att leka och lära
> - utveckla sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar
> - utveckla sin förståelse för sin egen delaktighet i naturens kretslopp och för enkla naturvetenskapliga fenomen, liksom sitt kunnande om växter och djur.

Samt syften för inriktningen på de projekt som valts på varje avdelning:

> Syftet med att välja ämnet skelett (de andra avdelningarna skriver in sitt ämne; stenar, snäckor, vatten, ljud) är att stimulera och utmana barnen att utveckla sin förståelse för enkla naturvetenskapliga fenomen, sin nyfikenhet och förmåga att leka och lära och sin förmåga att lyssna, berätta och reflektera tillsammans med andra barn.

Planeringssamtal den 050824, första planeringsmötet på avdelningen

Hela förskolan har haft två planeringsdagar och arbetet har varit igång ca två veckor och alla barn har återkommit efter sommarledigheterna. Förskollärarna har berättat vad de satt igång med i barngruppen, visat teckningar och vad barnen pratat och berättat om. Då frågar handledaren om arbetslaget pratat vidare om sina målformuleringar och Titti läser upp vad de skrivit på planeringsdagarna. Sen frågar hon:

> Titti: Men tycker du att det här är för svävande för att kunna ha som ett mål så där?
> Handledare: Ja, jag tror att det går att ha det lite tydligare. För meningen med det är ju för att man har nytta av det. Inte att man sätter ihop något tjusigt som man lämnar bakom sig. Utan något som man sen försöker tänka på hela tiden. Vad är vi ute efter och varför ska vi göra alla dom här olika sakerna?
> Titti: Ja, för annars blir det bara att det spretar åt olika håll.
> Handledare: Just det, och sen måste man naturligtvis lyssna på vad barnen kommer med, det är det som blir det intressantaste. Men man behöver ändå ha ett slags grepp på ämnet.

Därefter börjar de tillsammans formulera några punkter som handlar om att barnens ska få möjlighet att jämföra, se likheter och skillnader, relatera det som undersöks till omgivningen, att projektet ska ha en relationell och ekologisk inriktning kring djur och natur, liv och död. De kommer in på hur formuleringarna av syftet ska kunna vara till hjälp t.ex. när de ställer frågor till barnen, eller när de planerar aktiviteter så att det finns möjligheter till jämförelser eller till att sätta in det som utforskas i ett sammanhang.

Planeringssamtal den 050921

På nästa planeringsmöte fortsätter diskussionen utifrån det som arbetslaget formulerat sedan sist. Diskussionen handlar om ifall det blir ett syfte som kan vara en hjälp när man läser dokumentationen och ska välja inriktning i projektet och i hela vardagsarbetet.

> Titti: När vi hade APT, då kom vi fram till att målen det har vi redan i läroplanen och det försöker vi alltid följa. Så det får vara syftet och så våra frågeställningar under det. Hon läser: ”Syftet med det här projektet är att barnen utvecklar sin förståelse för sin egen delaktighet i naturens kretslopp”. – och då är våra frågeställningar: upptäcka och visa på likheter och skillnader människa – djur; visa på att vi är beroende av varandra människa – djur; kretsloppet; liv och död – syn på naturen. Sen har vi skrivit: göra egna val, få använda fakta och fantasi, och allt det men som inte är specifikt för det här projektet utan det är saker som vi alltid har med.
> Titti: Kan det här fungera? Kan vi använda det här?
> Handledare: Jag tror absolut att ni kan använda det.
> Monica: Jag tycker vi kan sätta det som syfte (och fler instämmande hummande).
> Handledare: För det intressanta är ju om det här går att använda i precis allt, även i kringaktiviteterna, om det drar åt samma håll. Så att man alltid tänker på det här med likhet och skillnad, variation och att man ger barnen den möjligheten i alla saker som dom gör. Om man ställer frågor utifrån kopplingen mellan djur och människa, för man kan ställa frågor som sätter barnen på det spåret. I aktiviteter att man tänker – man kan ju visst bara studera saker så där noga och så – men sen är det ju så att det finns en bit till i det. Det är ju inte bara människan och djuret, utan det som ni säger kretsloppet som går runt…
> Titti: …i naturen….
> Ingela: ….att följa de här processerna och livsloppen. Det blev så tydligt i och med att ni såg det döda djuret som har legat i skogen och som några andra har livnärt sig på, att det blir mat till någon annan.
> Handledare: Så det ska bli kul att se om det verkligen blir användbart och inte bara blir fina ord, utan att det blir något som man kan tänka över hela tiden, när man samtalar. Att man tänker att vi ingår i ett system allihopa.

Under samtalet kommer de in på hur barnen pratat om rådjuret som dött och hur de funderat över att det blivit mat för andra djur och hur det mer och mer försvinner och att några av barnen pratat om att det som är kvar blir till jord. De har redan ett kretslopp, som de följt. Handledaren återkommer till att det är viktigt att syftet inte bara blir fina ord utan också blir användbart i det

vardagliga arbetet. Hon uppmanar arbetslaget att ha systemtanken i minnet när de samtalar med barnen. Hon menar att de inte ska tänka att de nu formulerat allt färdigt utan att det kan finnas fler saker som man skulle kunna vilja lägga till utifrån det som sker i barngruppen. Samtalet kommer också in på arbetsformer och organisation i förhållande till de mål som handlar om att lära sig av varandra och lösa uppgifter ihop, så att både arbetsformer och innehåll gynnar det man vill uppnå.

Planeringssamtal den 050928

Någon vecka senare på nästa planeringsmöte kommer just användbarheten upp i samband med att samtalet handlar om dokumentationen, barnens teckningar och vad barnen visat intresse för och frågar om.

> Ingela: Jag tänker att ni behöver hitta sätt så ni kan använda er dokumentation på ett bra sätt. När ni läser av vad barnen säger, vad tänker dom på, vad tror ni att dom är ute efter?
> Titti: Vad menar dom eller vad är det dom försöker förstå eller…
> Ingela: Som det här att dom säger att krabban hör inte, för man kan inte se några öron. Den känner sig fram. Hur gör den då? Går den på saker? Hur är det att vara krabba? En hjälp kan ju vara det som ni satte upp som syfte. Vad ni vill att det här ska handla om. Nu när ni ska ut saker som ni vill gå vidare med. (Titti visar det nedskrivna syftet)
> Monica: ”Sin egen delaktighet i naturens kretslopp” – har vi skrivet det? Och för enkla naturvetenskapliga fenomen…
> Ingela: För det här (läser): ”Göra egna val, använda olika verktyg, berätta och beskriva”, det är sånt ni använder hela tiden. ”Använda olika uttrycksmedel, söka kunskap och lita på sin egen förmåga”, det kan man ju fråga sig och se om ett tag, tycker vi att dom får det. Men det här ”Likheter och skillnader mellan människor och djur, visa på att vi är beroende av varandra människor och djur, kretslopp, liv och död”, det kan vi ju använda för att fråga om uppgifterna: Kommer den här uppgiften att leda till att man kan få jämföra skillnader till exempel mellan människa och djur. Finns det något att jämföra med, får vi med det på något sätt.
> Titti: Ja, precis. Bra.

Planeringssamtal den 051107

Projektet har som arbetsnamn ”Om skelett - liv och död”. Men på det sista dokumenterade planeringssamtalet för terminen, där det planeras för fortsättningen på projektet, uppmärksammas återigen att barnen är mer intresserade av det som är levande än det som är dött. Dessutom handlar det ju om kretsloppet, liv och död. Efter detta sista möte blir arbetsnamnet på projektet ”Liv, död och återfödelse” för att poängtera barnens starka engagemang för livet.

> Handledare: Men om vi går tillbaka till det här med mål och syfte då? Pratade ni något om det? Hur vi ska koppla tillbaka till, hur vi ska välja, vilken inriktning det ska ta?

Monica läser: ”Naturens kretslopp – våran delaktighet”
Handledare: ”Liv och död” hade ni också.
Titti: Det är svårt (lite tankepaus)
Handledare: Ja, tänkte också på något som är vikigt i allt det här – att i jorden växer det nya växter. Återfödelsen är så viktig för barnen. Det har dom ju talat om för oss flera gånger, tycker jag. Som det här med krabban, om vi lägger ner den i vatten så börjar den leva igen. För dom är så nära livet. Så är det ju i naturen också hela tiden. Som nu, det är ju en massa knoppar färdiga redan nu (november).
Monica: Ja, det blev dom väldigt fascinerade av när jag visade dem, att knopparna finns redan nu. Jag visade dem för de ville pröva sin kraft och ha sönder träd. Men då sa att då måste vi titta först vilka som är döda och vilka som lever.
Handledare: Och det som förruttnar gör inte bara det som en död. Det gör ju också upphov till liv, jord och det växer nytt. För då börjar det bli kretslopp – något som går runt – en krets.
Ingela: Sen kanske man också kan börja leka med det begreppet – det här kanske kan vara ett kretslopp – det här går också runt.
Titti: Det kan bli lite lekfullhet. Skönt!

Syftesdiskussionen pågår under terminens fyra dokumenterade planeringssamtal och handlar om att hitta öppna mål relaterade till läroplanens mål att sträva mot som kan ge en inriktning till projektet, men som samtidigt är öppna för barnens frågor, intressen och engagemang och för det som kommer fram under tiden som arbetet pågår. Sådant som inte går att förutse och som överraskar både barn och vuxna. Arbetet med att mejsla fram syftet pågår i en dialog mellan all personal på förskolan, tillsammans med förskolechefen och i relation till enhetens hela verksamhet, men också på den aktuella avdelningen mellan lärarna där och med handledaren och mig som forskare. En fråga som återkommer är om det som formulerats blir användbart, om de har någon nytta av det i sin planering och när de genomför aktiviteterna med barnen. Handledaren påpekar att det är när de läser och tolkar sin dokumentation tillsammans med barnens egna teckningar som syftet kan vara till hjälp, likaväl som i själva arbetet med barnen, till exempel när de samtalar och ställer frågor. Under vårterminens samtal använder de sig av sina formuleringar kring mål och syfte både när de diskuterar hur de ska fortsätta och sammanfatta projektarbetet och när de utvärderar hela arbetet vid samtalet i april.

Planeringssamtal den 060223

Monica: Just det, varför behövs mögel, det har dom redan svarat på.
Titti: Men vi kan ju prata mer om det.
Ingela: Och när ni var ute i skogen, så sa Elsa: ”Titta, det är såna mögelsvampar som fanns på rådjuret.”
Handledare: För då skulle ni få ihop alltihopa. För dom undrar: ” Var kommer det ifrån och hur sker det och vad händer – men vad händer sen? Det är det vi är ute efter och det var det vi satte som mål från början och som har med liv

och död att göra. Det var där jag skrev, kom ihåg att de vill att det ska leva igen, kan de ha hjälp av möglet? När det har vart där och vad händer sen?
Monica: Det kommer att hända massor när vi gräver upp det här (sakerna de grävt ner i skogen), för då kommer det att snurra till igen.

Planeringssamtal den 060407

I detta samtal börjar arbetslaget följa upp och utvärdera vad som hänt under terminerna och vid ett tillfälle kommer de in på sitt mål om att arbeta med olikheter och skillnader samt med att få lära av varandra:

Mona-Lisa: olikhet…
Ingela: Ja, både när det gäller uppgifter och grupper…. (ohörbart)
Handledare: …det finns, både när det gäller ljud och teater och OH…
Ingela: Och sen en sak som jag tycker är väldigt intressant är att teckningsuppgifter, till exempel, är väldigt olika karaktärer på. För det talar ju till olika barn, rita av, att hitta på från skeletten, fortsättningsbilderna, och sen deras egna fria tolkningar när de hittar på figurer som ska bo i slotten.
Handledare: Studier och berättande, jaa. Tolkningar av vad de ser. Olika lösningar som de lär av varandra, det har ni hållit på med mycket. Att ni uppmuntrar barnen att titta på varandra, lära varandra.
Mona-Lisa: Ja, att det inte är förbjudet att ta efter någon annans lösningar. När de gjorde skon (i lera) var det väldigt påtagligt. När en hade löst detaljen med de små diamanterna, att den satt fast på den lilla brickan. Förut kunde det vara så att ingen ville visa hur man hade löst (ett problem) utan att det var tabu, ”nej, jag tänker inte säga hur jag har gjort, det får du hitta på själv”.
Mona-Lisa: Ja, tycker att dom är väldigt generösa mot varandra.
Titti: Jaa.
Mona-Lisa: De visar varandra, så här gjorde jag.
Handledare: Och när barnen målade liljan, att de hade så olika lösningar, trots att de hade ganska tydliga ramar. ”Ni ska måla en blomma av den här”. Och ändå blir det så personliga lösningar.

Utifrån dessa samtal om syftet framgår det också att avdelningens arbete med pedagogisk dokumentation blir en del i det målstyrda uppdrag som förskolan föreskrivs genom sina styrdokument. Hela förskolans personal är inbegripen i ett arbete med att formulera mål och syften för de olika avdelningarnas pedagogiska verksamhet och det framkommer en önskan om att detta ska komma arbetet i barngruppen till gagn och vara användbart. Däremot talas det inte explicit om vad det innebär av styrning av verksamheten, även om det i samtalen framskymtar, att för att det syfte man formulerar ska bli användbart måste det också relatera till de värden som deras arbetssätt vilar på. Inom de ramar som förskolan har i form av de mål som formulerats, dels i styrdokumenten, och dels av förskolan lokalt, finns ett stort mått av möjligheter, att inom ramen för dessa kunna ta vara på händelser, idéer och initiativ från barnen och från de vuxna i ett gemensamt relationellt fält. Ett handlingsutrymme som visserligen begränsas av ramar, men där verksamhet

och aktiviteter inte är förutbestämda. Samtidigt blir förskollärarna, deras handledare och även jag som forskare del i ett system där vi både styrs och styr oss själva genom att formulera syften och mål för verksamheten. Eftersom uppföljning och utvärdering ingår i målstyrningssystemet blir det då extra viktigt hur det handlingsutrymme som finns tas i bruk, här genom hur syfte och mål formuleras, men också hur uppföljning och utvärdering går till. Jag återkommer till detta i diskussionen om resultaten.

Reflektioner kring naturvetenskapliga fenomen och estetiska uttryckssätt som innehåll

Samtalen kretsar också då och då kring deltagarnas egen fascination och frågor kring själva ämnesinnehållet vad gäller de naturvetenskapliga fenomen som utforskas tillsammans med barnen. Liksom samtalen också handlar om de estetiska uttryckssätt som både utgör metod och innehåll i de många verkstadsaktiviteter som pågår parallellt och tillsammans med det naturvetenskapligt färgade projekten och aktiviteterna.

Planeringssamtal den 050824

> Monica: Jag blev fascinerad av när jag tittade i luppen och att det såg ut som dom hade riktiga tänder på klorna.
> Ingela: Ja, och titta på det här skalet, där finns ögonen och tänderna sitter kvar, så när man tittar i förstoringsglaset underifrån, då ser man det där (pekar på tänderna på skalet framför oss). Det är ju olika också om man tittar ovanifrån eller underifrån. Den ser mer monsteraktig ut på undersidan.

Planeringssamtal den 060223

> Ingela: Ja, och det har jag också undrat, finns det mögel i rymden?
> Handledare: Ja, visst pratar man om det, om mögel på Mars eller månen.
> Ingela: Ja, det börjar flimra till lite så där, att det kanske finns mögel i rymden. För svampar och lavar är ju något av det som kommer allra först och mögel är väl en sorts svamp. Så det har ju något med ursprung att göra ändå. /…/ Det finns något där ute i rymden. För nu dom senaste, som de har sänt iväg, sonderna – heter det så- för dom är ju där och går och fotograferar.
> Handledare: Det är väl damm, eller stoft. Som smuts som är på ytan.
> Titti: För mögel är ju levande. Frågan är om det finns något levande
> Ingela: Nåt liv?
> Lite senare vi tittar på mögelbrickan, där vissa av de mögliga livsmedlen börjat krympa.
> Monica: vissa av sakerna har ju blivit mindre, men dom har inte försvunnit helt.
> Mona-Lisa: Pumpan är ju så lätt, som ingenting…
> Ingela:…den är liksom uräten..
> Mona-Lisa: Det är nästan så det känns som om det bara kommer att bli pulver om man pillar på den.

Planeringssamtal den 051107

Titti: Här tänkte vi att de skulle förbereda bordsteatern. De gjorde figurerna igår. För vi tänkte att de skulle komma in lite fler tankar och inte bara det som vi tog upp i vårt stycke (det som lärarna gjorde). För det blev ju lite nya tankar som kom upp runt rådjuret nu efteråt. Anna, Erik och Måns hade ju lite svårt att komma överens där, men jag gick in och regisserade lite. För alla ville bestämma, eller mer göra. De ville alla göra (spela) och hade inte bestämt när var och en skulle komma in i handlingen, så alla vill göra på en gång. De visste inte hur man skulle släppa in varandra i handlingen. Sen förstod de inte att de måste prata på samma gång som de rörde figurerna: ”Här kommer rådjuret” ” Rådjuret är i skogen” osv. Men till sist så förstod de att man måste berätta så publiken förstår handlingen.
K: Ja, det är att de måste lära sig att tänka sig in i en betraktare. Det kan vara svårt. Det är något annat än när man själv leker med varann. Att tänka på att någon annan ska ta emot.

Vad ska dokumenteras och hur?

Ett bekymmer som visade sig en bit in på terminen var hur arbetslaget skulle få en överblick över vad alla barn gjorde varje förmiddag, eftersom det pågick så många olika aktiviteter vid de olika ”stationerna”. På planeringssamtalet den 28/9 bestämdes att vi skulle hitta fram till ett verktyg för att dokumentera alla aktiviteter på ett överskådligt sätt och som gjorde att man samtidigt kunde följa vad de enskilda barnen gjorde. I detta samtal tog arbetslaget upp att det kunde vara svårt att hitta på meningsfulla uppgifter till alla stationer varje förmiddag. De berättade att de gett barnen en uppgift de fann tråkig och meningslös. Tillsammans kom vi på ett sätt att öva på att bli mer medvetna om meningen med uppgifterna, genom att till varje uppgift/aktivitet formulera och skriva ner syftet med uppgiften eller aktiviteten. Efter att ha varit på avdelningen under två förmiddagar veckan efter detta planeringsmöte, gjorde jag ett förslag till rubriker för ett översiktsschema. Arbetslaget bestämde sig för att prova det i en månad framåt. De satte upp stora A3-papper med kolumner som de skrev i varje dag, på morgonen och efter förmiddagens arbete (se figur s 159). På följande planeringsmöte gick vi igenom hur översiktsschemat fungerat.

Planeringssamtal den 051107

Titti: Ja, men det känns som att vi sätter igång saker och så släpper vi dem, för att vi inte vet hur vi ska gå vidare. Det är därför som det är tomt här… (visar på den spalten i schemat) Men det skulle kunna stå ”Spela upp för andra barn” till exempel.
Handledare: Men det är därför jag tror att ni skulle behöva vara mer precisa här …
Titti: Du menar under reflektionerna?

Handledare: Det kan bli ett bra verktyg, men då gäller det att ni använder det här lite mer….
Mona-Lisa: Ja, och beskriva lite tydligare och vara tydligare med reflektionerna.
Monica: Men det är svårt i början, sen lär man sig ju mer man håller på. Som med syftet – det har vi blivit bättre på, så snart har vi syfte på varenda grej.
Titti: Ja, det har vi blivit bättre på och också att lämna utrymme så här, så man kan fortsätta med att skriva kommentarer.

Samtidigt behövs den nära dokumentationen som görs direkt i anslutning till barnens gestaltande, samtal och berättande. Det är den dokumentationen som vållar mest huvudbry – hur ska den läsas, tolkas och användas.

Hur ska dokumentationen sammanställas för att bli användbar?

Under samtalen på planeringsmötena diskuteras hur dokumentationen ska läsas, tolkas och användas. Syftet med dokumentation är att lyssna in vad som engagerar barnen och vad de är involverade i för att kunna utmana barnen. Blir de inbegripna i ett lärande? Vad pågår? Efter bara några veckor finns redan mycket material insamlat. Det stora problemet gäller hur lärarna ska kunna hitta ett sätt att bearbeta och sammanfatta de observationer som hela tiden görs. En av riskerna med detta arbetssätt, som ofta påtalas (se exempelvis Rinaldi, 2006) är att man samlar på sig en mängd dokumentation som man sedan inte vet riktigt hur man ska handskas med så att det kommer till nytta för barnens vidare arbete. Därför handlar samtalen också om att finna tid att gå igenom materialet och välja ut vad som är viktigt att delge varandra och gå tillbaka till barnen med. Förskollärarna har olika strategier för att få överblick över materialet, som de visar oss. Vi diskuterar hur dessa blir användbara för att också kunna göra sammanfattningar och dra slutsatser för det fortsatta arbetet. Monica visar ett dokumentationsprotokoll som hon fått när hon gått på en dokumentationskurs och som de använt, men som visar sig inte riktigt stämma med det behov av sammanfattning som finns just då.

Planeringssamtal den 050921

Handledare: Men vi skulle behöva ringa in det här mer, vad det här handlar om och då måste vi nog läsa dokumentationen mer noga innan vi bestämmer vad vi ska göra.
Titti: Men vad tycker ni om de här protokollen? (dokumentationsprotokoll som Monica fått på en dokumentationskurs och som de fyllt i som sammanfattningar för några dokumenterade tillfällen).
Ingela: (läser på ett av dessa protokoll) När man har varit med så kanske man vet, men annars kanske man måste läsa det som barnen verkligen håller på med och försöker förstå (från dokumentationerna).

Titti: Jag förstår, du menar själva observationen. Ja, men då skriver vi ju som en spaltdokumentation och så sätter vi den här bakom. Så gjorde vi förut i alla fall.
Handledare: Ja, man måste ha olika (sorters sätt att dokumentera). Jag tror att det här blir lite för abstrakt med för mycket distans till det som hänt (de färdigkopierade dokumenationsprotokollen). Dom är bra till vissa saker, men är det inte lite för vagt? Finns det mer information i allt det här materialet, än det ni har sammanfattat?
Monica: Här har vi det som barnen har sagt om varje bild. Deras berättelser, det har vi ju kvar.

I det fortsatta samtalet diskuteras hur sammanfattningar kan göras så att de inte förlorar närheten till barnens idéer och förslag. Titti beskriver och visar hur hon brukar rita ”mindmaps”, en slags kartor över det barnen tagit upp som funderingar, idéer och frågor. Eftersom det är svårt att under mötet hinna gå igenom och läsa alla dokumentationer, bestäms att alla tre, till nästa planeringsmöte, ska ha med sig sammanställningar på stora papper, som de gjort under den egna planeringstiden.

Förslag och planering av aktiviteter och uppgifter

Hur ska vi gå vidare? Denna fråga återkommer ständigt i mitt material från de inspelade planeringssamtalen på planeringsmötena och flera exempel har redovisats i kapitlet om själva dokumentationen. Det handlar om att lyssna noga för att förstå vad barnen undrar och fascineras över och hur det i sin tur förhåller sig till förskolans uppdrag och till det speciella syfte som lärarna just i den här gruppen satt upp, liksom att också hitta utmaningar utifrån läroplanens mål. Diskussionerna handlar om hur förskollärarna kan använda sin dokumentation för att gå vidare, om att balansera mellan det färdigformulerade och det pågående, ständigt föränderliga som händer i verksamheten. Den dokumentation som finns speglar naturligtvis bara en bråkdel av vad som händer under de tre förmiddagarna i veckan. Men det finns ändå ett rikt material att gå tillbaka till.

Barnens teckningar och deras kommentarer till hur det är att göra uppgifterna ger också möjlighet till reflektion över de möjlighetsvillkor barnen får tillgång till. Vissa uppgifter som lärarna gett barnen gör att flera barn inte känner sig nöjda med vad de åstadkommer. Ett exempel på det är när en grupp fått i uppgift att rita av de små krabbskalen. Eller när uppgiften inte passar alla barns uttryckssätt, som att teckna i serieform, eller att uppgiften helt enkelt blir obegriplig för några barn. Handledaren får en viktig roll i samtalen när det gäller hur man planerar för att alla barn ska få tillgång till teknik och färdighet, t.ex. i att använda olika material och verktyg för att kunna kommunicera och synliggöra idéer och förslag både för sig själv och för andra. En målsättning i arbetslaget är att ge alla barn ökade möjligheter till kommunikation och att erbjuda olika sätt att uttrycka sig och få berätta.

Vid samtalet där Monica tar upp att några barn tappat lusten att teckna, för att det var så krångligt att se detaljer på krabbskalen i luppen, frågar hon om andra sätt att arrangera uppgiften. Ett förslag är att de skulle kunna lägga skalen eller olika skelettdelar på overheadapparaten. Då får man en förstoring på väggen som en hel grupp barn kan sitta och teckna av samtidigt. Istället för att var och en av dem tecknar och försöker titta i förstoringsglas samtidigt. Handledaren ger också tips på vilken sorts papper, färg och tuschpennor som kan vara bra att använda, för att barnen ska få redskap att klara uppgiften med ett bra resultat som barnen själva kan bli nöjda med. Som i början av hösten när det handlar om aktiviteter som kan vara bra att starta terminen med:

Planeringssamtal den 058824

> Handledare: Ja, ni behöver tänka över vilka barn och vilken uppgift så att ni får med er alla barn.
> Titti: Ja, men vi kan också ha en leraktivitet som vi kan ha på gång här inne, som man kan gå in och ut ur…
> Handledare: Ja, det är jättebra att ha såna där ordentliga utmaningar och just med lera passar jättebra. Och sen teckning naturligtvis, passar ju jättebra just med dom här skelettdelarna som är lite mindre.
> Ingela: Det blir nog spännande att lägga på OH:n, så där som dom gjorde med ekroten och förstora, tror ni inte det? För här ser man taggarna som sitter i par.
> Monica: Ja, dom gjorde det fint, dom barnen som gjorde dem i lera igår.
> Ingela: Då kan ju många sitta runt ett bord och teckna.
> Handledare: Ja, för det kan ni hålla på med, bara en massa studier, som en grund. Använd papper, tuschpennor, temperablock och penslar och visa dom så att de ser det tjocka och hur det blir tunnare och tunnare. För det är också viktigt att barnen får göra saker så här i början, som lyckas, att det blir något bra, något extra.
> Ingela: Ja, för det var lite med några i din och min grupp Monica som tyckte det var ganska svårt att rita och få det så där som dom hade sett det i förstoringsglaset.
> Handledare: Att rita med en pensel, det har jag prövat med i flera grupper. Det underlättar för många barn. För man får upp formatet lite och det blir större. De ska inte rita med tusch eller blyerts först, utan direkt med pensel och på lite större papper.
> Monica: Och ibland säger du små papper!
> Handledare: Ja, så komplicerat är det!

Det kan också handla om hur man ska ta in och låta barnen vidareutveckla idéer som de kommit med. Som under planeringssamtalet i februari, längre fram i projektet, där barnens alla teckningar och berättelser om mögel och mikroorganismer gås igenom för att barnen ska kunna bygga upp en gemensam dokumentationsvägg över hela projektet. Barnen har fått använda sig av många olika bildtekniker genom att teckna, måla och göra förstoringar i lera. Nu berättar Monica och Mona-Lisa att några barn har pratat om att möglet sjunger eller gör musik för att vilseleda oss människor så att de kommer in i

våra kylskåp och kan spruta mögelbakterier på maten där. Samtalet kommer in på att barnen visar på att de skulle vilja vidga de estetiska uttrycksformerna och ge plats åt ljud och musik. En annan idé som en grupp barn kommit med handlar om en mögelmaskin som producerar mögel inne i jordens heta kärna.

Planeringssamtal den 060223

> Handledare: Vi kan föreslå barnen att de kan göra en mögelkomposition. Det vore jätteroligt. Men inte bara göra det rakt upp och ner, utan verkligen utmana dem i vilka instrument och…
> Mona-Lisa: Hur låter det när möglet kommer flygande? Hur låter det när möglet är inne i något, när det är lite mögel på något och när det är mycket…
> Handledare: Ja, och när dom krockar. Man kan ta vara på alla de där beskrivningarna (som barnen gjort) när dom gör musiken. Se här brödet som blir till en hel mögelstad, och musiken, sången och mögeltalaren, det är som en högtalare…
> /…/
> Monica: Det här är jordens kärna (pekar på en teckning)
> Handledare: Oj, och där inne finns mögelmaskinen. Där har vi en sak till att ta hänsyn till! Under jorden och mögelmaskinen. Alla de här teckningarna dom innehåller ju jättemånga idéer, som kanske går att foga ihop.

Senare under samtalet bestäms att de ska gå tillbaka till barnen med flera av deras idéer och fråga om det är några som vill göra mögelmusik och hur de skulle kunna bygga en mögelmaskin. De föreslog att barnen skull leta efter material som behövdes till bygget. På samma planeringsmöte bestäms att de ska ge barnen som förslag att göra en gemensam dokumentationsvägg och att de ska be barnen börja göra en skiss tillsammans över vad som ska tas med av deras samlade idéer.

Organisation

Vid flera samtal kommer de in på organisationen kring förmiddagarnas projekttid upp. Det kan t.ex. handla om hur förskollärarna ska agera vid de olika borden eller om att byta dag för att gå till skogen från onsdag till måndag. Då hinner de ha en liten stund då de pratar om veckans planering under tiden. I februari diskuteras hur de ska få barnen att stanna i aktiviteterna lite längre och kanske få tillgång till att byta aktivitet under samma förmiddag.

Planeringssamtal den 060223

> Handledare: Det som vi pratade om på förmiddagen, om att försöka få dem att hålla ut lite längre. En del av det är att barnen måste få vara med mer själva och bestämma, och att vi måste var duktigare på att plocka upp deras egna idéer. Men till en del är det bara vanor, tror jag, och att de påverkar varandra. Om en ger upp, då går de andra med, precis som med småbarn. Jag undrar om

ni har pratat något om att ha en återsamling vid elva, eller? Där de kan visa upp vad dom har gjort (för varann)?
Mona-Lisa: Det vi har pratat om, är att vi skulle göra det dagen efter, visa då på morgonmötet och ta upp och berätta vad var och en har gjort.
Titti: Men man kan ju pröva…
Handledare: För just det där att dom börjar troppa av det påverkar gruppen. För det är klart att när det börjar ske annat, så börjar det dra i en.
Monica: Ja, och dom vill gå ut också och vi vill också att dom ska komma ut en stund på förmiddagen.
Handledare: Ja, det är klart att det också är viktigt.
Mona-Lisa: Men nu börjar det bli lättare med kläder, så det går fortare att komma ut och vi går ut mer på eftermiddagarna också.
Handledare: Ja, för de skulle ju kunna byta aktivitet ibland, så att fler kan göra vissa saker.
Titti: Ja, för vi lägger ju ner mycket tankearbete och förberedelser och sen sitter barnen bara vid en aktivitet (varje dag). Då skulle vi kunna utnyttja att alla stationer finns.

Den egna rollen som pedagog

Ett tema som också kommer upp i olika delar är den egna rollen och om ansvaret som handlar om vad man som pedagog tillför barngruppens arbete. I förslaget till sommaruppgiften fanns en öppning för att ta med både skelett och skelettlikande saker att jämföra med varandra eftersom man vill att barnens ska få möjlighet just till jämförelser på många olika sätt.

Planeringssamtal den 050921

Handledare: Ja, och det gäller att man själv håller det där levande att det kan vara andra saker, för man blir så fascinerad av skeletten just. Men så man har något att jämföra med för det är ju den vuxnes bidrag, det där med att vidga projektet för barnen.
Monica: Du menar det där med husskelett och bilskelett och så…

Flera gånger under samtalen kommer också upp hur man introducerar uppgifter, att man designar aktiviteter, särskilt när det handlar om estetiska uttryck, som att måla, teckna eller spela teater som gör att många barn har möjlighet att lyckas och känna sig nöjda. Att de känner att de lär sig mer och kan lita på sin egen förmåga. Det handlar om att som lärare ha kunskap om olika material och tekniker. Det kan också handla om hur man samtalar med barnen när de håller på med en uppgift. Att ge just lagom stöd, men inte tala om exakt vad eller hur barnen t.ex. ska teckna. Det kan handla om att först kanske titta på krabban och göra barnen uppmärksamma på vilka detaljer de ser.

Planeringssamtal den 050824

> Handledare: Som vuxen tänker man ofta att man måste säga åt barnen hur de ska teckna. Men det behöver man inte. Men ni behöver hjälpa dem att titta noga och fråga.
> Titti: Ja, det gjorde vi när vi tecknade träden (förra våren). Då frågade vi ibland var de var på träden om de kunde visa det. När barnen visade det så kunde vi hjälpa dem att se mer där på trädet, där de själva var.
> Handledare: Ja, det är såna där små grejor…
> Monica: Ja, det funkade bra.
> Handledare: Ja, för såna frågor om till exempel att ”sitter ögonen där?”. Det är sånt som fascinerar dem. Inte att man säger exakt vad de ska göra. Däremot brukar jag säga åt dem var på pappret de ska vara ibland.
> Ingela: Ja, för det är det många som har svårt med. Var man ska placera bilden på pappret och var man ska börja.
> Handledare: Ja, man kan säga, att tänk på att du ska ända dit upp. Det är en hjälp för många.

Ibland handlar det om när man själv som pedagog upplever att man misslyckas med att få igång ett samtal som intresserar och engagerar barnen. Många gånger handlar det om den egna känslan. För barnen kanske det är annorlunda. Det kan också handla om att man är för ivrig att det ska hända något mer än det som sker. Att man inte själv som lärare tror, att ett ganska kort och fåordigt samtal kan vara en öppning för barnen, som gör att de vill arbeta vidare med det som kom upp. Ibland kan ett kort samtal eller en fråga från den ena dagen få svar av barnen först nästa dag eller en vecka senare.

Planeringssamtal den 050928

> Monica: Ja, tyckte det var svårt med det här samtalet. Vad vill jag med det här – hallå, okej? Det var trögt att få igång samtalet, men sen när de kom in på det här (jämförelserna).
> Ingela: Ja, det är väl det som är svårt att det kan vara väldigt trögt och så kommer det igång och så vet man inte varför.
> Monica: Ja, för vad är det som tänder? Jag tyckte det var jättesvårt. Vad ska jag fråga nu då och då kände jag mig lite frustrerad.
> Ingela: Men nu efteråt, kan du se vad det var som gjorde att det kom igång?
> Monica: Neej, det kan jag inte! (skrattar)
> Ingela: Men det var när dom började jämföra som det satte igång?
> Monica: Ja, då lossnade det och då tyckte dom att det var jättekul, när dom hittade dom här likheterna.
> Titti: Men så kom du och var jättebesviken för att det inte hände någonting! Men det gjorde det ju.
> Monica: Ja, det där lilla då. Men man får vara nöjd med det lilla.
> Ingela: Ja, och det kanske är det som är någonting att gå vidare med.
> Titti: Ja, det kanske är deras sätt att komma in i ämnet.
> Mona-Lisa: Och då kanske det plötsligt är någon som kläcker en idé som leder vidare och in på något.

En annan roll som diskuterades är pedagogens ansvar för att sammanfatta och ge hela barngruppen möjlighet att få överblick över vad som är på gång. Att tala om varför man gör olika saker och hur de hänger ihop med vad olika barn tillfört det gemensamma projektet. En av dessa diskussioner slutade med att de samlade ihop alla barnens olika teorier om rådjurets död och spelade upp dem som bordsteater för hela barngruppen. En bit in på vårterminen när de arbetat en längre tid med utforskande av mögel som en sorts nedbrytningsprocesser, så frågar ett av barnen ”Vad är det nu vi gör? Var är skeletten? Monica tar upp det under nästa planeringsmöte och det påverkar sedan planeringen av det fortsatta arbetet.

Planeringssamtal den 060223

> Handledare: Men med kretslopp, det är väl det man vill fråga dom lite mer om. Som när ni ska gräva upp dom där sakerna ni grävt ner (i skogen i november). För mögel har ju faktiskt en funktion som nedbrytare och det var ju så alltihop började.
> Monica: Det har vi aldrig frågar barnen om. Det skulle vi kunna göra.
> Titti: Vad möglet har för funktion? Varför är det bra med mögel? Varför finns det?
> Handledare: Ja, och koppla tillbaka till rådjuret, för det var så det hela började. För nu frågar de ju efter skeletten.
> Monica: Ja, Liam S frågade igår: ”Vad är det nu vi gör? Var är skeletten? Och jag sa att nu håller vi ju på med mögel och han svarade att så nu håller vi alltså på med ett mögelprojekt.
> Handledare: Ja, det är därför ni skulle behöva ha med barnen i såna där diskussioner. Ni skulle kunna ha ett litet möte med några av dem. Ett planeringsmöte ihop med barnen.
> Ingela: Där ni frågar vad tycker ni att vi ska fortsätta med.
> Titti: att ta med dom mer i processen…..
> Handledare:….och återföra dem med rådjuret och tänka så tänka lite ihop med dom.
> Ingela: För jag tror att i det här materialet, när dom pratade om det där med rådjuret. Att köttet äts upp av smådjur, maskar, bakterier och mögel.
> Monica: Just det, varför behövs mögel, det har dom redan svarat på.
> Titti: Men vi kan ju prata mer om det.
> Handledare: Ja, för att höja upp det dom redan tänker. ”Titta vad ni har kommit på om man lägger ihop alltsammans”. Och det är en blandning av vetenskap och poesi allt det här som är så spännande. Och att det är okej att hitta på, på det här sättet. Det är under jorden, och det är ju jättemycket under jorden när det gäller svampar. Både under jorden och uppifrån, från rymden och det är ju inte heller taget ur luften, för ljus och sol är ju viktigt för allt liv.

Därefter planeras på mötet hur projektet ska knytas ihop och avslutas med att barnen involveras i att göra en stor gemensam dokumentation som sammanfattar allt vad de hittills kommit fram till när det gäller skelett, mögel, nedbrytningsprocesser och kretslopp som ett system för livet och det som fortsätter att leva, förändras och förvandlas.

> Handledare: För då skulle ni få ihop alltihopa. För dom undrar: ” Var kommer det ifrån och hur sker det och vad händer – men vad händer sen? Det är det vi är ute efter och det var det vi satte som mål från början och som har med liv och död att göra. Det var där jag skrev, kom ihåg att de vill att det ska leva igen, kan de ha hjälp av möglet? När det har vart där och vad händer sen?

Det som blir påtagligt när man läser igenom alla samtal är att handledaren, som också är bildlärare, har en särskild roll för att föra diskussionen framåt och att hela tiden hålla riktningen så att projektet och dess ämnesinnehåll både vidgas och att kopplingen mellan dess olika delar synliggörs på det sätt som barnen haft tankar om. Hon påminner ofta arbetslaget att tänka tillbaka på syftet för projektet och på vilket sätt barnens tankar, hypoteser och berättelser hakar i varandra inom det fält som utforskas. Hon utmanar förskollärarna att se förbindelser och spår som kan leda arbetet vidare ur ett naturvetenskapligt perspektiv, och genom sina kunskaper kring estetiska uttrycksätt. När barnen får rik tillgång till att gestalta sina idéer genom att teckna, måla, bygga, forma i lera, spela teater och göra musik så berikas också deras verbala språk och deras möjligheter att kommunicera sina tankar med varandra.

Enskilda barns strategier, resurser, svårigheter och inflytande

När samtalen handlade om barnen var det ofta om barns olika strategier till exempel som, när barnen löser uppgifter på ett eget sätt som överraskar oss, eller på ett humoristiskt sätt. Flera gånger när vi reflekterat över dessa strategier och lösningar, förstår vi också att uppgiften varit lite för krånglig alternativt inte så intressant för just det barnet.

> Mona-Lisa: Och här har han (Liam D) ritat en krabba inuti asken. Så löste han det att slippa rita inuti krabban. Han la krabban inuti asken istället.
> Ingela: Det är Daniels bild. Här på sidan har han ritat alla benen, här är det som har gått av, här är klorna och ögonen och tänderna. Han blev lite trött på det där inuti, så han sa att det fanns kycklingklor inuti. Så det ville han inte göra mer av. Men titta där har han ritat dom där prickarna, så han tänkte sig nog att han också ritade hur den såg ut underifrån sen.

Ibland kommer dessa samtal om hur barnen löser uppgifter och problem in på vad lärande kan vara och vilka uppgifter som ger barnen möjligheter till egna unika tolkningar. Det kan gälla uppgifter som kan ha en sorts begränsning som gör att man först kan uppfatta denna begränsning som styrande. Men att den ram som sätts samtidigt ger en stor frihet i utförandet och att det inte finns ett bestämt slutresultat.

Planeringssamtal den 051107

Monica: Ja, teckningarna som hänger i matsalen tittar barnen på och pratar mycket om tillsammans. Dom frågar varandra ”vad har du gjort?”, och säger vad det liknar, så det har väckt mycket hos barnen. Dom tycker att det har varit roligt. Det har varit uppskattat.
Handledare: Det vi kunde lära oss av det där. Det var att det var en uppgift som gav barnen en slags lärande, eftersom de har något att gå efter, men samtidigt är det en väldigt fri uppgift som ger dem möjlighet att tolka. Det är såna grejer som vi behöver hitta på mer av, som har den här öppna karaktären. Någon har varit med och sett ursprunget, som var Nimis. Sen har dom varit med och tecknat och byggt med leran och då förvandlades bilden. Sen förvandlades den en gång till och då är dom fria att tolka den ännu en gång. Dom kan titta på olika delar, som en del gjorde. Dom kan titta på helheten som några gjorde eller dom kan titta på lite tekniker. Aha, det är lite rutor och då blir det symmetri för en del barn och för en del barn blir det som ett helt slags system. Så dom kan använda det på många olika sätt och ändå har ingen bara tagit något bara ur luften. Så ändå händer något med deras måleri. Det är inte kopiering utan tolkning.
Monica: Det är kul när du säger det. Titta här, han kanske har gjort bara den här delen?
Handledare: Ja, så uppfattade jag det när dom gjorde det, men för andra var det som om allt var en stor amöba. För nån var det som större bitar och för nån som ett organiskt system. Några har bara följt kanten, som när de byggde med kaplastavarana och så sticker det ut en liten grej där. Och sånt tycker jag skulle vara spännande att dokumentera också, deras olika sätt att tolka. För det är så himla märkligt, för här finns rum för ett eget sätt att begripa sig på något. För det är ju saker som vi inte har en aning om när vi sätter igång det här. Jag har aldrig sett något liknande förut.
Ingela: Att barnen har gjort så här många olika sorters tolkningar? Och det är ju det absolut svåraste att hitta såna uppgifter, som har en form i sig, eller en ram eller vad man ska säga. Men där tolkningen lämnas fri om vad det ska bli eller handla om på slutet. Det är en av de största pedagogiska dilemmana. Men det som man vill åt, när man vill visa på att det inte finns bara ett enda rätt svar. Utan att det finns en frihet i tolkningen som också ger många fler associationer….
Handledare:….ja rikare. Tänk om vi hade varit benhårda på att de skulle måla av det där och rättat och sagt ”titta här” och ”inte så”. Då hade vi missat hela den här egna världen som barnen visar oss.
Monica: Sånt har jag aldrig tänkt på förut.
Handledare: Det är konstens väsen vi pratar om.

Planeringssamtal den 060407

Mona-Lisa: Ja, som när vi föreslog att de skulle måla mögelslott. Då var det jättesvårt att få några till det. Men sen när de såg vad man kunde göra, då ville flera, då var det jättemånga som blev intresserade.
Handledare: Så har många grejer fungerat.
Titti: Ja, att det har varit trögt först och sen har många velat göra, när dom sett andra som börjat. Och så kanske det inte hade blivit om vi hade fortsatt med

vårt gamla arbetssätt, då när vi var och en hade vår grupp. För nu blir dom mer delaktiga i vad som händer, nu när alla är här (och jobbar i samma rum).
Ingela: För sist jag var här och Vera och Isak gjorde fåglarna vid ljusbordet, så satt några andra vid bordet bredvid och gjorde maskinen och Vera var jätteintresserad. Hon gick och ställde sig där hela tiden och verkligen kollade på vad dom gjorde för någonting. Och sen när hon fick gå dit, vilken skjuts det blev…
Titti: Ja, som hon gav hela arbetet… Ja, för då hade hon laddat när hon stod och tittade, att det där tänker jag göra.

I samtalen finns också delar när man pratar om de enskilda barnen, om vad något av dem är speciellt bra på eller när man ser att något barn har svårt med något som gör att lärarna behöver tänka ut sätt att möta det barnets svårigheter på. Men det sägs också att båda dessa förhållanden kan ses som en tillgång för hela gruppen, där de barnen tillför något. Detta kom t.ex. upp i det samtal när man första gången började diskutera att ha en grupp som man följde och dokumenterade lite mer noggrant:

Planeringssamtal den 051107

Handledare: Är det här lite av en ”elitgrupp”?
Titti: Ja, kanske lite.
Handledare: Ska ni inte ta med några barn som har det lite svårare, för då lär man sig mera av dom./…/ jag tror det skulle vara spännande att få med någon som inte har lika lätt (för att prata), för dom barnen kanske bromsar en på ett nyttigt sätt också. Så att det inte bara blir enbart verbalt.
Titti: Okej.
Handledare: Och det kan föra en in i andra sätt, så att det inte blir bara pratprojekt. Men ni får grubbla på det, för man kan göra olika val.
Monica: Sen vill man ju inte att den gruppen ska vara fast hela terminen.
Handledare: Nej, det behöver den inte. Den kan vara en kärna och så kan den vara lite öppen.
Titti: Men det är bra att du säger det. För det är lätt att det blir så att man tänker att det ska bli en grupp som fungerar, förstår du?
Handledare: Ja, det måste det också göra, men det kan också vara spännande…
Monica: Men om man bara tar med någon som är tyst då, som inte säger någonting…
Titti: Ja, då måste du ju använda sätt så att du får den att prata eller…
Mona-Lisa:…. eller göra på något annat sätt….
Handledare: Ja, de barnen pekar ju på någonting. Dom pekar på att man ofta är för verbal. Då kanske det betyder att man behöver göra något mer fysiskt eller… för alla barn har samma behov av direkta upplevelser och vissa barn talar om det tydligare än andra. Alla barn har behov av det här konkreta.

De barn som inte direkt tar till sig förslag, som är mer tillbakadragna eller har svårare att uttrycka sig verbalt, visar på att det behövs fler sätt att ”bli till” genom en större variation av uppgifter, vilket i sin tur kräver en större kreativitet och yrkeskunnande av förskollärarna. När något barn då får möj-

lighet att se nya sidor eller potentialer hos sig själv kan det bli en både kroppslig och känslomässig erfarenhet.

Planeringssamtal den 060407

> Ingela: Men sen är det ju också några av killarna som har haft lite svårt med olika saker….
> Mona-Lisa: O, ja.
> Ingela: Som också har börjat komma igång med olika saker, är det inte så?
> Mona-Lisa: Jo, med ritandet tillexempel efter att Axel ritade profiler, efter det fick han en tanke om att jag kan i alla fall. Det var något som klang till i honom.
> Ingela: Det att ni haft så många olika uppgifter…
> Handledare: Det handlar om olikhet
> Ingela: ….att inte bara barnen är olika utan uppgifterna också. Att karaktären på uppgifterna måste vara många, för att flera ska få möjlighet att visa vad dom kan.

En fråga som diskuterades särskilt under samtalet i februari var vilka förslag från barnen som rönt mest uppmärksamhet. Om det var de idéer som förskollärarna och handledare kände igen som mer naturvetenskapligt relevanta eller om det var idéer som var mer fantasirika och hade en mer exotisk karaktär. En erfarenhet som arbetslaget hade sedan tidigare, var att de tog mer fasta på de idéer som kunde kopplas till det som de själva kände igen av naturvetenskap. Därför hade de inför detta projekt diskuterat att de också skulle ta vara på barnens sätt att blanda fakta och fantasi, konkret undersökande och påhittiga spekulationer. När vi så vid detta tillfälle studerade några teckningar gjorda av två flickor började vi snabbt att generalisera om att det verkade som att just flickorna tog upp mer verklighetsanknutna iakttagelser i sina teorier. Som t.ex. att möglet kommer från skogen eller finns på Konsum och vi frågade oss om dessa idéer fått lika stor uppmärksamhet som de teorier några av pojkarna haft, som handlade om att mögel kom från rymden eller från jordens innandöme. När vi kommit in på denna fråga blev det möjligt att också kritiskt granska vad som prioriterats, men också att våra generaliseringar inte stämde. En av de andra flickorna var den som beskrev att möglet fördes hit till oss med marsianer från Mars. Hon beskrev hur de kom i sina farkoster, som från början var mögelslott men som kunde transformeras till raketer. Medan några av pojkarna hela tiden höll sig nära de fakta de visste stämde, som de läst om eller sett på TV. Dokumentationerna var då en hjälp för att föra dessa diskussioner om våra egna förutfattade meningar. Likaså kunde vi använda antagandet om subjektskapandet som något som blir till i relation till de sammanhang man får tillgång till. Båda dessa verktyg hjälpte till för att arbetslaget, handledaren och jag som forskare skulle ta upp dessa frågor till behandling. Vi uppmärksammade senare på terminen hur fler av barnen också blev friare i att skifta mellan fakta och fantasi, när lärarna gav båda aspekterna utrymme på ett tydligare sätt.

Sammanfattande reflektioner kring de teman som framträder i planeringssamtalen

Pedagogisk dokumentation, som den kommer till uttryck i exemplen från den studerade avdelningen, kan ge en inblick i vad denna dokumentations- och uppföljningsform kan ge kunskap om, eller annorlunda uttryckt, vilka frågor som skulle kunna ställas till verksamheten genom detta arbetssätt. De pedagogiska dokumentationerna blir i planeringssamtalen ett fysiskt material att samlas och reflektera omkring. Ett material som går att återbesöka flera gånger och som går att tolka, läsa och analysera ur flera perspektiv. När samtalen, i studien, rör sig kring de konkreta dokumentationerna sätts fokus på frågor om barnens utforskande, frågor, erfarenheter och engagemang samt hur detta tas till vara i verksamheten vad gäller det naturvetenskapliga ämnesinnehåll som deras projektarbete handlar om. Men även om estetiska och språkliga uttryckssätt som att måla, teckna, bygga, spela teater, berätta och beskriva. Samtalen handlar då också om när barnen upplever verksamheten som intressant, rolig och meningsfull, likaväl som när barnen uppfattar aktiviteter och uppgifter som tråkiga, för svåra eller ointressanta. Till viss del också om när olika barn förändrar sitt kunnande och visar prov på att utveckla förmågor, då ofta i relation till praktiska färdigheter. Samtidigt visar många av de teman som framträder, att samtalen också till stor del riktas mot verksamheten, mot förskollärarnas arbete. Två kunskapsfält, barnens frågor och intressen och lärarnas arbete, blir föremål för reflektion och diskussion och båda relaterar till förskolans uppdrag om dokumentation, uppföljning och utvärdering av verksamheten.

De kunskaper som skapas och kommer till uttryck i samtalen används av förskollärarna i en kontinuerlig uppföljning, förändring och utveckling av den dagliga pedagogiska verksamheten. En uppföljning som t.ex. handlar om:

- bedömningar av olika uppgifters och aktiviteters meningsfullhet i relation till barnens frågor och till syftet med för arbetet/verksamheten som arbetslaget satt upp
- bedömningar i förhållande till det ämnesområde och de värden som avdelningen/förskolan vill arbeta med och stå för
- bedömning och utvärdering av de valda innehållsområdena i relation till läroplanens uppdrag

Bedömningar som blir beroende av de mål och syften för avdelningens projektarbete och övriga verksamhet som förskollärarna på av delningen satt upp. Men som också blir beroende av de diskurser, centrala begrepp och grundantaganden som förskollärarna och deras handledare är invävda i och bärare av, vilket tas upp till behandling i nästa avsnitt.

I relation till det teoretiska och filosofiska perspektiv som pedagogisk dokumentation vilar på, kan pedagogisk dokumentation ge insikter eller kunskaper genom lyssnandet. Ett pågående och vidgat lyssnande som kan sägas

handla dels om att lyssna in barnens frågor, och samtidigt ett lyssnande till sig själv som pedagog. Rinaldi (2006) skriver att pedagogisk dokumentation är ett sätt att lyssna som gör att förskollärarna lär sig att bli bättre på att undervisa. I det sista avsnittet i denna del av avhandlingen kommer pedagogisk dokumentation i relation till lyssnandet och som transformativ kraft att diskuteras.

Synliggörandet av pedagogik/didaktik – dokumentationens möjliga bidrag till ett kontinuerligt förändringsarbete

Analysen av de inspelade planeringssamtalen i föreliggande studie visar att den pedagogiska dokumentation, som blir föremål för reflektion på den aktuella förskoleavdelningen, styr in samtalen på ämnesinnehåll som rör sig inom och i relation till flera av läroplanens målområden. I den studie som gjordes följde jag bara ett av avdelningens projekt, det med naturvetenskaplig inriktning. Parallellt pågick annat arbete, kring t.ex. språk och matematik, men som inte tog formen av projekt just då. Genom närläsningen av dokumentationen som handlar om det/de fenomen/ämnen som är föremål för barnens utforskningar och frågor skapades också öppningar för förskollärarna att reflektera över och vidga sina egna perspektiv på ämnena ifråga både vad gäller naturvetenskap och de olika estetiska ämnena. Resultaten stödjer tanken att pedagogisk dokumentation gör det möjligt att ta tillvara både enskilda barns och barngruppens gemensamma intressen, deras utforskande, frågor och erfarenheter i planeringen av verksamheten och att förskollärarna i arbetslaget hela tiden utforskar och får nya insikter om de strategier barnen i gruppen har för meningsskapande och lärande. Det blir också möjligt för förskollärarna i arbetslaget att syna och utvärdera sitt eget arbete och att använda pedagogisk dokumentation som en bas för att förstå praktiken i förskolan på ett nytt sätt. Något som blir nödvändigt i ett kontinuerligt förändrings- och utvecklingsarbete. I arbetslaget var en av förskollärarna helt ny inför arbetssättet och de övriga två hade bara för några år sedan påbörjat sin resa med att utforska möjligheterna med pedagogisk dokumentation. Här visar dialogerna i samtalen att den pedagogiska handledaren, spelar en viktig roll i att utmana genom att ta upp sådana frågor som rör synen på uppdraget, hur man kan utveckla verksamheten mot en större mångfald och variation av uppgifter och aktiviteter för att öka delaktigheten för alla barn. Handledaren initierar också ofta frågor om kunskapssyn i relation till ämneskunskap där hennes roll blir att föra in samtal och reflektioner också på mer teoretiska aspekter av det vardagliga arbetet som på sikt också kan förändra synen på uppdraget i relation till pedagogisk dokumentation. Det gällde till exempel att hålla läroplansteoretiska frågor levande, liksom lärande och kunskapsfrågor, något som i analysen framstår som områden som avdelningen behöver fortsätta utveckla. I slutet av vårterminen blev detta föremål för reflektion

tillsammans med handledaren. Eftersom handledaren i studien också är bildlärare, behandlades även frågor kring kunskaper om en variation av gestaltande och estetiska uttryck, som kan liknas vid de ”hundra språken” som man talar om i Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 1993). De varierande estetiska uttrycken kan ses som möjligheter för barnen att bli till på flera olika sätt, att bli olik sig själv (Dahlberg, 2010) och öka sin tilltro till sin förmåga. Man kan här jämföra och se likheter mellan bildläraren/handledarens roll och ateljéristans och pedagogistans roll i Reggio Emilia (se Projekt Zero, Harvard University & Reggio Children, 2001; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; 2001). Det handlar om en idé om att förskolan behöver tillgång till personer som har olika kompetenser som kompletterar och berikar varandra och som öppnar för nya dialoger, perspektiv och konfrontationer.

Frågor och dilemman

Det som däremot inte fick någon större uppmärksamhet i just dessa sex inspelade samtal, är uppföljning av varje enskilt barns lärande och utveckling kring målområden i läroplanen. Det kan dock vara så att sådana samtal som uppmärksammar varje enskilt barn förekommit vid andra planeringssamtal under de båda terminerna, då inte jag och handledaren varit närvarande. Under den period som studien gjordes fanns inte några skrivningar i styrdokumenten som explicit ställde sådana krav. Detta är dock något som fått en alltmer framträdande plats i den reviderade läroplanen, som trätt i kraft efter att studien genomfördes.

En annan didaktisk fråga som behöver ställas i relation till de ovan nämnda, är om alla barn representeras i den dokumentation som produceras, och om alla barns intressen och erfarenheter efterfrågas och får påverka inriktningen på hur olika delar i arbetet planeras och initieras. I planeringssamtalen kring dokumentationen kan man utläsa att det funnits plats för att ta upp sådana frågor. Ett exempel på att detta blir föremål för reflektion är diskussionen som handlade om vilka teorier från barnen som rönt mest uppmärksamhet. Eller som när arbetslaget diskuterade med sin handledare om att ha en pilotgrupp att följa, och vilka barn som i så fall skulle ingå i gruppen. När man arbetar med pedagogisk dokumentation kan man se att möjligheten till att ta upp sådana frågor finns, särskilt som det samtidigt finns ett fysiskt material att ”rådfråga”. Detta är en viktig etisk jämställdhets- och demokratifråga. Det finns andra studier (se t.ex. Elm, 2007 och Elm Fristorp, 2012) som visar att de barn som har ett språkbruk som de delar med lärarna får mest uppmärksamhet och tillåts på så sätt påverka inriktningen på vilka frågor/ämnesområden som tas upp till behandling. Likaså har många studier visat att pojkars idéer och förslag oftast av lärarna ses som mer intressanta att utforska och arbeta vidare med (se bl.a. Davis, 2003; Lenz Taguchi, 2000; 2012). En annan fråga som Elm (2007) liksom Thulin (2006) tar upp är att barnen sällan eller aldrig får delta i planering och förberedelser av ak-

tiviteterna, vilket gör att barnen inte alltid förstår meningen med uppgifter eller aktiviteter. Båda dessa forskningsstudier visar att förskolläraren inte tydligt förklarar vad som ska hända eller göras, eftersom de tror att barnen redan känner till och vet sammanhanget. Detta resulterar då i att många barn inte förstår eller vet vad och varför de gör uppgiften och de lämnas att själva skapa mening. Detta har särskilt uppmärksammats när det gäller naturvetenskap. Genom att förskollärarna här dokumenterar processer får de syn på liknande situationer, som då också leder till reflektioner om den egna pedagogrollen. Samtalen kring dokumentationerna gav även upphov till reflektioner om den egna rollen som pedagog vad gäller t.ex. att leda samtal, planera och organisera framförallt förmiddagarnas pedagogiska arbete. Samtalen tar dock sällan upp den asymmetriska relationen mellan barnen och de vuxna, eller mellan olika barn, med hänsyn till makt och styrning. Däremot togs upp hur barnen skulle få mer inflytande över projekt och aktiviteter genom att beredas mer delaktighet i planeringen och senare av hela barngruppens gemensamma dokumentation av projektet. Samtalen visar också på att förskollärarna i arbetslaget försöker överskrida sin egen syn på vad naturvetenskapliga frågor kan vara för barn i femårsåldern genom att hela tiden ställa sina egna planeringar i relation till de frågor som verkar uppta barnen. På så vis kan man tala om att pedagogisk dokumentation kan sägas bli en vardaglig uppföljning och utvärdering som utgår från ett tydligt barnperspektiv som kan jämföras med uppdraget i Lpfö98/10.

Lyssnande och möjligheter för både det förväntade och oväntade

I föreliggande avhandling tolkas, som tidigare beskrivits, förskolan ha ett dubbelt uppdrag. Nämligen att både föra vidare vårt samhälles traditioner och kunskap och att medverka till att barnen tillsammans får skapa kunskap och mening, och att den pedagogiska verksamheten i båda uppdragen ska utgå från barns intressen, erfarenheter och åsikter. Det handlar om, med begrepp från Deleuze (2004), att öppna för en verksamhet där virtuella, rhizomatiska processer och aktualiserande samtidigt blir möjliga att härbärgera. Processer där både det förväntade och det oväntade och oförutsägbara kan ges plats. Utifrån vad som har kommit fram i analysen av dokumentationer och planeringssamtal i exemplen från den aktuella förskoleavdelningen, kan man se att det finns lyhördhet inför barnens intressen, frågor, idéer och hypoteser och också en beredskap att möta barnen i deras utforskande. Hos förskollärarna finns dock en osäkerhet kring hur de för egen del ska förhålla sig till ämneskunskap och hur ämneskunskap ska presenteras och göras tillgänglig som en resurs för barnen. I nästa avsnitt undersöks därför vilka föreställningar om barn, kunskap och lärande som framträder och hur dessa påverkar den kunskapsproduktion som blir möjlig att skapa i det aktuella exemplet från förskolan.

5.5 Vilka föreställningar om barn, kunskap och lärande framträder?

De filosofiska och teoretiska perspektiv som i den här avhandlingen skrivits fram som grund för pedagogisk dokumentation, innebär en lärandeteori där synen på barn, kunskap och lärande i förskolan är i ständig tillblivelse och i rörelse och att den blir till i mötet med förskolepraktiken. Samtidigt är varje förskollärare (och forskare) inskrivna i dominerande diskurser och bärare av olika filosofiska och teoretiska ställningstaganden, både medvetna och omedvetna som påverkar hur man använder dokumentationen, liksom att de praktiker vi ingår i, också är bärare av olika perspektiv när det gäller synen på barn, kunskap och lärande. I analysen framträder således de grundantaganden och centrala begrepp som diskursen om pedagogisk dokumentation innefattar. Men vid bearbetning och analys av det empiriska materialet från både de pedagogiska dokumentationerna och planeringssamtalen i den aktuella förskolan blir det synligt, precis som i studien av individuella utvecklingsplaner, att det inte finns en entydig syn på barn, kunskap och lärande, utan flera olika diskurser verkar samtidigt.

Barnsyn

En barnsyn som präglar flera av de teman som kommer upp i planeringssamtalen är *barnet som görare* och att det därför är viktigt att skapa möjligheter till aktivitet och handling. Det innebär att verbala samtal kring det innehållsliga ämnet inte ses som tillräckligt för att skapa intresse och för att hålla ett engagemang vid liv. Förskollärarna ser det som viktigt att barnen också får rika tillfällen för konkret utforskande och gestaltande genom en varierad pedagogisk miljö när det gäller material, uttrycksformer och aktiviteter. I de inspelade samtalen finns en respekt för att alla barn har potentialer för att öka sin förmåga och sitt kunnande och det ligger på förskollärarnas ansvar att hitta en variation i material, uppgifter och uttryckssätt som kan möta varje enskilt barn.

Barnen omtalas som att de kan mycket, har med sig många skilda erfarenheter och att många av dem har lätt för att uttrycka sig verbalt och/eller bildmässigt. Det gäller därför för förskollärarna att ta vara på barns egna drivkrafter och kapaciteter, deras sätt att lära och skapa mening. Det skulle kunna beskrivas med metaforen *det kultur- och kunskapsskapande barnet* (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994) ett rikt barn med kraft och resurser, ett barn som kan skapa sin egen kunskap men som står i relation till andra, både barn och vuxna, och som tillsammans med andra kan konstruera världen (ibid.). Det skulle också kunna beskrivas som *det kompetenta barnet*, barnet som är en aktiv agent som skapar sin egen kunskap (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; se också t.ex. Sommer, 2005). I bilden av det kompetenta barnet finns dock en betoning på individualitet och självständighet i förhål-

lande till andra, vilket inte lyfts fram särskilt ofta i detta material, utan här talas hellre om barnen som resurser för varandra. På senare tid har flera förskole- och utbildningsforskare också börjat uppmärksamma att talet om det komptenta barnet har blivit en ny norm mot vilken barn idag bedöms (Dahlberg & Moss, 2005; Fendler, 2001; Kampman, 2004; Olsson, 2008; 2009). När det kompetenta barnet blir norm och alla bedöms mot den, finns alltid de som faller utanför normen. Då riskerar man att åter hamna i en syn på *barnet som natur*, ett essentialistiskt tankesätt om att allt redan finns i barnet. Det blir då barnet, som ses som att det har bristande förmågor och dessa brister relateras till deras egen kapacitet och inte i relation till de erbjudanden och resurser som står till buds i förskolan. En annan risk med att se barn från tidig ålder som kompetenta i sig själva kan vara att de vuxna drar sig tillbaka och överlåter åt barnen själva att skapa mening och sammanhang i sin förståelse av omvärlden. Mot bakgrund av detta resonemang skulle den syn som företräds i planeringssamtalen i denna studie bli mer rättvisande med metaforen *det kultur- och kunskapsskapande barnet och den kultur- och kunskapsskapande pedagogen* (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994), eller som *barn och pedagoger som medkonstruktörer av kultur och kunskap* (Dahlberg, 2002b).

Bilden blir än mer komplex om man också analyserar de pedagogiska dokumentationerna. I många av de nedtecknade dialogerna där barnen berättar om sina idéer och teorier, t.ex. om skelettfynden och rådjurets död, särskilt i början av projektet, är det den vuxna som ställer frågor och barnen som förväntas svara utifrån sina egna erfarenheter och sin ”kompetens”. För att inte hamna i ett traditionellt fråga-svarsmönster, (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; 2001) där den vuxne lotsar barnen fram till det svar läraren tänker på, så ställs då öppna frågor där barnens egna tankar ges utrymme. Ibland kan det då verka som att de vuxna helt förlitar sig på att barnen ska komma med kloka eller intressanta teorier och hypoteser om saker de har ringa vetskap. En risk kan då vara att vissa barn blir osäkra och inte vet vad som förväntas av dem och att de blir lämnade ensamma i sitt sökande efter mening på det sätt som Thulin (2011) kan se i sitt material. Men i och med att den pedagogiska dokumentationen finns, blir denna osäkerhet också föremål för reflektion i planeringssamtalen. Det gör att samtalen också kommer in på hur man som pedagog, ställer frågor och leder samtal. Vilket i sin tur gör att förskollärarna i studien prövar att organisera samtalsaktiviteter på andra sätt, där barnen får fler möjliga vägar att uttrycka sig på och får möjlighet att utveckla sina hypoteser och idéer tillsammans med en nyfiken och medforskade pedagog som tar barnens funderingar och frågor på allvar.

> Handledaren: Ibland skulle man vilja fråga dom lite mer (hur dom tänker om) sådana saker som: När krabban hamnar i vatten, kan den börja leva igen? Hur skulle det gå till? Tänker dom att det är så? Eller skelettet i syra (som barnen föreslagit att de ska pröva) – hur ska det gå till tänker ni? Att man skulle

kunna få dem att tänka ett varv till. För ofta ställer man inte följdfrågor utan bara konstaterar att jaha. Går det att diskutera vidare med barnen om sådana saker.
Studenten: Med deras hypoteser menar du?
Handledaren: Nja. Jag menar så här: Om man nu lägger ner den här krabban i vatten. Tänker dom att var den död innan och nu börjar den leva igen. Ligger den och sover? Är den halvdöd? Vilka delar kommer att börja röra sig först? Börjar den att andas med sina gälar, eller? Hur går det till när den vaknar upp till liv igen? Om man lever sig in i ihop med barnen.
Titti: Ja, det är lite intressant som med fisken idag. Då sa dom att dom tyckte vi skulle ta tillbaka den hit och lägga ner den i akvariet. Men den är ju död. Hur tänker dom om det där egentligen?

De vuxnas frågor och organisation av samtalsstunder kan öppna eller stänga för den potentialitet som barnen i stunden är bärare av. I materialet kan man se att förskollärarna då och då talar om och handlar som att barn är kompetenta i sig. Vid andra tillfällen talar och handlar förskollärarna som om barnen blir kompetenta i situationer som ger dem möjlighet att ta vara på sin potentialitet och ses som förbundna med situationen. I samtalen finns också en prövande hållning hos förskollärarna vad gäller hur de ser på sin egen roll. En roll som är i förändring och i sin tur då påverkar synen på barnen.

Bilden av det kultur- och kunskapsskapande barnet kan också sägas avspegla sig i hur man talar om att man kan lära sig mycket av barnen och att det är viktigt att ta vara på deras idéer utifrån ett synsätt där barn och pedagoger ses som medforskande. Något som inte bottnar i en romantisk naivitet, utan grundas i en respekt för att det som barn har att säga, och det som de gör, bär mening för dem (Dahlberg, 2010; Rinaldi, 2006). Idéer och förslag som inte bara kommer från projekttillfällen, utan också från deras lek eller fria aktiviteter, i t.ex. rithörnan eller bygghörnan. Detta för att kunna ha uppgifter som ligger nära barnens egna idéer och förslag.

Handledare: Men varenda gång så dyker upp något intressant i dom här kringaktiviteterna. Barnen gör på så intressanta sätt och man kan lära sig mycket av det. Sen tänker jag också på hur vi kan använda barnens egna idéer, det som dom gör spontant.
Titti: Ja, runt ritbordet.
Handledare: Ja, att lära sig mer av det. Så man får mer förankring i barnens egna saker när vi ger dem uppgifter runt borden. (Tittar på en teckning av ett djur som ett barn gjort). Vi kunde ha tagit den i stället för flodhästen, som vi bara högg tag i, och låtit dem bygga inuti. Sen hittade vi något med uttryck…
Ingela: Ja, det är någon som är arg, en människofigur. De klippte isär den och gjorde en massa streck på den och när man ruskade på den så uttryckte den ilska (när strecken hoppade). Det var en arg mamma. Såna saker kanske man kan använda mera, till exempel och göra flera uttryck (för känslor).
Handledare: Ja, och ta in det här med små bordsteatrar med figurer som berättar saker.
Ingela: Ja, det är spännande, att få andra…
Titti:…. uttrycksformer.

Ett annat tema i samtalen som handlar om barnsyn eller människosyn är den som handlar om att kunna se vars och ens unicitet (det singulära och säregna) kontra att ta fasta på att det finns något som alla ska bli duktigare på eller kunna, det generella och enligt normen. Det handlar också om vars och ens subjektivitet, och om att varje subjektivitet får möjlighet att vidgas och innehålla flera olika sidor hos varje unik individ. Ett synsätt som anknyter till läroplanens skrivningar kring uppdraget att alla barn ska få möjlighet att utveckla/vidga sitt kunnande utifrån sina egna förutsättningar, få erfara tillfredställelse över att göra framsteg, övervinna svårigheter och få känna sig som en tillgång i gruppen (Lpfö98/10). Ett synsätt som samtidigt utmanas genom att inte se subjektskapandet som knutet till en fast identitet, utan som en process av tillblivelse som kontinuerligt pågår (Deleuze, 1994).

> Handledare: Ja, om man säger att man jobbar med olikhet. Vad finns det för möjligheter att vara väldigt olika som människa i det här, i möten mellan barnen, i interaktioner via olika material och arbetssätt.
> Monica: Som när vi tog in skon eller liljan och att vi kan förklara det utifrån ett annat sätt.
> Ingela: Som när barnen ritade av liljan och då tänker man, att oh, nu ska alla rita av den precis som den är, men även om det är uppgiften, så när alla barn ritar och målar så gör alla var sinn helt egen tolkning.
> Handledare: Subjektivitet.
> Ingela: Och som Felix som mest vill prata, så när han gör de här berättelserna i bild, så framträder något annat än i hans prat. Det är också att få vara olik sig själv ibland, så att man inte fastnar i sin egen kliché. Som när man säger att det här barnet är alltid så!
> Monica: Ja, det har vi sett flera gånger under det här året. Att det kommer fram något annat.
> Handledare: Man bryter sina föreställningar om sig själv och andra.
> Monica: Men barnen upptäcker ju själva också: Titta vad jag kan, det visste jag inte om mig själv! Just för att de får möjlighet att pröva så många olika saker.
> Handledare: Har ni några listor över vad barnen gör? Prickar ni i?
> Monica: Ja, vi spar ju alla barnens val, så där kan vi se precis vad alla barnen har gjort. Och det som också har kommit fram med det här arbetssättet, att till exempel någon som har haft lite jobbigt med att rita och sen så får dom till det. Då har vi använt det, som Daniel till exempel. Då har vi använt hans teckning när vi bett dem göra profiler i lera.
> Mona-Lisa: Ja, han säger ofta att ”jag kan inte”. Men nu tänkte vi nu tar vi hans för den teckningen blev stor och tydlig.
> Monica: Ja, det finns hela tiden chanser att lyfta fram olika barn.

Den barnsyn som framträder starkast i det dokumenterade materialet har stora likheter med *barnets som kultur- och kunskapsskapare* (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994), men också Malaguzzis *det rika barnet* (Dahlberg & Åsén, 2005). Det är en barnsyn som ställer krav på, men som också ger möjlighet för en förändring av pedagogrollen till att bli medskapare av kultur

och kunskap tillsammans med barnen. Detta i sin tur förutsätter en pågående diskussion om synen på sin egen roll, sitt eget ansvar i relation till uppdraget och sin syn på kunskap och lärande. De reflektioner som förskollärarna gör tillsammans med de pedagogiska dokumentationerna i föreliggande studie skulle kunna beskrivas som att den omfattar en barnsyn och kunskapssyn som är i rörelse, rymmer komplexitet och att det finns en etisk hållning som utmynnar i att söka efter potentialen i det som barnen gör, i händelserna och i relationerna i stället för att söka efter ”rätt och fel” (Deleuze & Guattari, 2004; Massumi, 2002).

Synen på kunskap och lärande hänger intimt samman

När deltagarna i planeringssamtalen reflekterar över den kunskap som skapas mellan barnen i barngruppen talar de om den kunskapen som perspektivistisk och relationell. En kunskapssyn där kunskap ses som en mellanmänsklig konstruktion, vilket öppnar för att kunskapen kan vara tillfällig och öppen för förändring. Det blir också tydligt att förskollärarna omfattas av tanken på att kunskap skapas mellan barnen och den omgivande miljön där till exempel tillgången till olika material som luppar och stereoluppar, eller olika material och tekniker för att måla, teckna och bygga ger förutsättningar för flera sorters kunskapande och meningsskapande. Till möjlighetsvillkoren för vilket lärande som kan bli till, hör också förskollärarnas egen syn på kunskap och lärande, eftersom det påverkar vilket sätt man designar olika aktiviteter och organiserar hela verksamheten. Men i samtalen blir det inte synligt i hur hög grad förskollärarna inbegriper sig själva i kunskapsprocesser tillsammans med barnen, åtminstone inte till att börja med. En risk finns då att barnens lärande ses som skilt från de vuxnas engagemang och medforskande, så att barnens lärande bara blir föremål för ett distanserat observerande utifrån genom dokumentationerna. Man kan skönja en sådan tendens i början av projektet. Men detta förändras under projektets gång då förskollärarna blir mer och mer indragna i ett medforskande tillsammans med barnen och då också mer reflekterar kring sin egen roll.

Syn på lärande

När det gäller synen på lärande kan man under planeringssamtalen följa en pågående och levande diskussion om kunskap och lärande som handlar om när barnen lär sig något nytt. Hur kan man se spår av det barnen lärt sig? Övertar och fogar de ihop information och fakta eller skapar de ny kunskap? När skapas ny kunskap och vad är skillnaden mellan att förstå fakta och skapa ny kunskap? Att sätta samman saker man hört och skapa nya samband för att förstå, det är en sorts kunskapsprocesser, säger handledaren i citatet nedan, men frågar även: ”är det ny kunskap?”

> Handledare: Det dom är duktiga på, är att skapa en slags modeller över vad de förstår. Såna här (tecknings)uppgifter hjälper dem också, att reda ut vad de har sett och samla ihop det. När de ritar och får såna här uppgifter så får de en chans att göra sig en bild av vad de har hört. De har hört jättemycket från olika håll och när man sätter dem inför en sån uppgift, då tar de med allt. Då kan de sätta det i samband. Det är en sorts kunskapsprocesser att göra sånt. Men det är ju inte ny kunskap direkt eller att de knäcker nya teorier.
> Ingela: Nej, oftast kan man ju se att de sätter ihop det som de har erfarenhet av. De behöver (konkreta) undersökningstillfällena för att få mer material, som de sen kunde göra modeller av. Foga samman mer saker.
> Handledare: Ja, det såg ju vi att det är när barnen undersöker som de skaffar sig ny kunskap.
> Titti: Jaha, det är då det blir det nya, ny kunskap, när de undersöker och dissekerar.
> Monica: Vi skulle kunna dissekera en fisk. Det är ju väldigt spännande att titta inuti och utanpå, för vi kan ju inte titta inne i oss själva!

Det som framkommer är tankar om att det är i själva görandet och i mötet med andras berättelser, teorier och hypoteser som själva lärandet sker. Att det är mitt i händelserna när barnen själva är aktiva och intensivt engagerade som det pågår ett lärande. Detta skulle med begrepp från Deleuze och Guattari kunna beskrivas som att det är i det immanenta varandet i nuögonblicket som ett lärande och ett tillblivande pågår (Deleuze & Guattari, 2004). Men spåren av deras lärande blir synligt i deras handlingar och i verbal och icke-verbal kommunikation.

> Handledaren: Vi ser att barnen lär sig jättemycket bara av att titta och göra och samtala om det. Dom gånger de verkligen undersöker och tar i det och tecknar och så, det är då de får nya tankar. För de är så verbala här och dom pratar och pratar och man skriver och skriver, så frågan är om de (barnen) lär sig på det sättet. Då kanske dom bara konstaterar och kombinerar ihop. Men när får de ny kunskap egentligen? När får de nya erfarenheter? Jo, när de möter andra och andras teorier och det är verkligheten som kan utmana dem med nya erfarenheter och när de själva får pröva.

Barnen har tillgång till mycket information och fakta som de får genom samtal med föräldrar, från TV, radio och annan media. När detta diskuteras mellan förskollärarna i samtalen utmynnar det ofta i frågor kring vad kunnande är. Frågor som också rör vad som är skillnaden mellan detta mer abstrakta kunnande och det kunnande eller lärande som uppstår i förstahandserfarenheter av sinnligt undersökande och utforskande. I samtalen betonas att det senare är något barnen behöver för att skapa förståelse och kopplingar som blir mer förankrade i deras egna upplevelser. Då behöver man ge barnen tid och inte lämna ett ämnesområde eller projekt för fort, utan ge barnen tid att komma in i ett problemfält och att utveckla de frågor och spår som kommer upp.

Diskussionerna handlar också om att lärandet kräver att de vuxna ser över villkoren så att uppgifter och aktiviteter ger barnen utmaningar som blir lagom utmanande. Detta bygger på antagandet att lärande sker om barnen får möjlighet att arbeta med uppgifter på gränsen av vad de klarar av, både i svårighetsgrad, men också i uthållighet. I samtalen och i den dokumenterade praktiken finns ett flertal exempel på hur barnen utgjort resurser för varandra i sådana situationer. När detta diskuterats resulterar det oftast i en planering där det organiseras för att det ska finnas ett brett utbud av aktiviteter som tillfredsställer barns olika förmågor, intressen och behov av variation, så att alla barns potentialitet tas till vara. Något som ofta diskuteras är att olika kreativa uttryckssätt gynnar och passar olika barn olika bra. En mångfald och variation av språkliga och estetiska uttryckssätt ses också som att det både berikar flödet av tankar och idéer som i sin tur berikar det lärande som sker och ger fler barn utrymme att komma till sin rätt. Ett annat tema kring lärandets villkor som kommer upp i planeringssamtalen, och som sedan också omsätts i den didaktiska planeringen av aktiviteter, är hur man ska ta vara på barnens egna drivkrafter, genom att haka i deras engagemang, de frågor och problem som är under konstruktion, men också barnens olika strategier för att hitta och hålla engagemanget i rörelse. I analysen av planeringssamtalen synliggörs vad som kan sägas vara ett pågående kontinuerligt utvecklingsarbete.

Nedan följer ett utsnitt ur ett planeringssamtal (den 060407) då projektet sammanfattades och utvärderades inför att arbetslaget skulle föreläsa för sina kolleger i stadsdelen:

> Handledaren: Sen har vi lärande, det behöver ni kanske också säga något om.
> Titti: Ja, det är svårt. Det är som alltid när vi ska skriva utvärderingar, vad har barnen lärt sig. Man kan ju alltid se det här med tekniska färdigheter som de har lärt sig, det är enkelt. Men sen, vad dom bär med sig, det är subtilare.
> Handledare: Ja, det är det. Men man kan ju säga att det finns, ur det här ni håller på med, att det här sättet är mycket krångligare än traditionell undervisning. Mycket krångligare och komplexare och det är i relationen till det man lär sig. Det är viktigt! Det är känslomässigt man lär sig, inte bara med huvudet, utan med hjärtat också. Man måste ha, och det bevisar barnen hela tiden, engagemanget, glädjen och humor. När det finns, då expanderar deras tankevärld på något sätt.
> Titti: ”då expanderar deras tankevärld”
> Handledare: Både när de känner att de är i ett bra sammanhang, att det är trevligt och när de känner att det är kul att sitta där, och så där när dom känner sig bekräftade och allt det där. Och sen också när det finns en slags plats för glädje och humor. Det måste vara där som ingredienser.
> Ingela: Det var så otroligt roligt att se på Vera och Isak som jobbade ihop på förmiddagen idag. Isak sjöng och sa att det är så roligt. Jag skulle vilja haft en filmkamera! För någonting av den där intensiteten skulle vara roligt att kunna visa.
> Titti: Ja, för att visa på klimatet, den där känslan som det blir i rummet, det har du rätt i, att det är viktigt.

Det verkar som det under hela tiden pågår ett försök att förstå vad det är för kunskaper och förmågor som efterfrågas i styrdokumenten, men inte bara för att anpassa verksamheten efter detta utan också för ett sökande i att hitta överskridanden mot vad som kanske uppfattas som ett traditionellt synsätt på kunskap och lärande.

> Ingela: Men det kanske är så att vi kan se vad barnen har lärt sig genom att läsa av uttrycken bättre. Det kanske finns tecken på vad de har lärt sig, som vi kan lära oss att se.
> Handledare: Ja, och så kan man tänka på olika plan, dels i projektet och dels annat. Jag tror att jag skulle kunna se mycket i deras böcker (som de gör själva under sagoläsningen på vilan). Att det finns mycket i deras spontana ritande. Men sen tänker jag så här, att vi är ju inte ute efter det här med faktakunskaper i den här delen. Utan vi har ju varit ute efter att koppla samman och att lära sig tänka genom att samtala. Lära sig tänka själv och lära sig tänka mer i orsakssamband eller att vi har ställt frågor till barnen så att de har fått tänka mer. Och också genom att använda ritandet som tankeprocess.

Kunskapssyn i förhållande till naturvetenskaplig och förskoledidaktisk tradition

Vid några tillfällen diskuteras vilken sorts kunskap som det naturvetenskapliga ämnesinnehållet ska ge. Förskollärarna talar om att de vill arbeta utifrån ett relationellt och ekologiskt synsätt och diskuterar vad det kan innebära när det gäller avdelningens projekt. Detta jämförs med hur naturvetenskap som ämnesområde skrivs fram i läroplanen. Dessa frågor kommer till uttryck särskilt i det samtalsteman som handlar om att mejsla fram avdelningens syfte med projektet och som skall ange en riktning att hålla sig till i projektet. Inriktningen kom att kretsa kring frågor om liv och död och relationer i ett sammanhang där även vi människor ingår. En ambition är också att överskrida ett traditionellt och strikt avgränsat naturvetenskapligt synsätt och arbetssätt och som kommer till uttryck i ett av de första planeringssamtalen under hösttermien:

> Handledare: Just det, och sen måste man naturligtvis lyssna på vad barnen kommer med, det är det som blir det intressantaste. Men man behöver ändå ha ett slags grepp på ämnet. Det vi tittade på igår det var några såna här grundgrejor som att jämföra, likheter och skillnader och så var det att relatera till omgivningen. Det relationella och ekologiska tänkandet, att vi tänker att det är något som är viktigt idag. Och så kan man ju tänka om djur och liv och död och natur. Man kan ju tänka över om vi vill att det här med skelett ska vara något som barnen får jämföra med andra former av skelett. Är det något vi vill att barnen ska förstå, att skelett kan vara något mer än bara döskallar. För då vet man också hur man ska ställa frågor. För då gör man det, ställer frågor med det syftet. /…/ Ja, det blir så lätt att vi bara ser det som ett dött objekt, för

det är den gamla förskoletraditionen. Man lär sig alla delar och så kanske man får sätta ihop det på slutet.
Ingela: Och det är inte bara den gamla förskoletraditionen, utan också den naturvetenskapliga traditionen som är väldigt stark. Så vi pratade också om att ta in konst och poesi och såna saker som gör att man håller fast vid att det relationella är viktigt, även när man tänker i naturvetenskap.
Handledare: Jo, för som naturvetare så tänker man: Skelettet, vad heter dom olika delarna och har barnen förstått vad det här benet kommer ifrån. Bra, nu har dom lärt sig det! Men barnen, dom är aldrig bara naturvetare. Dom tar in att det är min morfar och jag har sett en sån. Det är alltid ett konglomerat av… /…/
Titti: När vi var i skogen idag kom ett barn med ett nötskal och sa att här är ett nötskelett.

Överskridandet av ett traditionellt naturvetenskapligt synsätt kan sägas innefatta en vilja att komma bort från en kunskapssyn som ser den Andra som ett objekt (naturen, barnet) som varit förhärskande i både naturvetenskaplig (Östman, 2002) och förskoledidaktisk tradition, den essentialistiska synen att kunna säga hur något ÄR (Nordin-Hultman, 2004; Dahlberg, 2010). Mot en kunskapssyn som tar med relationer och samband, något som barn verkar ha ”naturlig” fallenhet för, eftersom de inte har lika stark fostran i de traditionella tanke- och handlingssätt, som vi vuxna är fostrade in i och bärare av. Detta synsätt innefattas också av att bejaka det som i första ögonblicket verkar ovidkommande eller för långt från det vi kallar verkligt, förnuftigt och/eller sannolikt. Det handlar om en önskan att vilja och våga utmana sig själva och den traditionella synen på kunskap genom att haka i barns lust och begär - begär för humor och fantasteri. Att som vuxen dras med i barnens frågor och försöka se på fenomenen med barnens erfarenheter och deras existentiella frågor – att berika ämnet med barnens frågor:

Handledare: Ja, fast jag vet inte faktiskt… vänta få se (bläddrar bland papper och teckningar) hur är det dom säger? Möglet kommer från en stjärna och faller ner på jorden. Ingenting säger att det är mögel från början. ”Ett stjärnfall från rymden där sandmöglet kommer in” På nåt sätt är det ju också som en signal som gör att det sätter i gång. Så har jag uppfattat det. ”Det studsar från luften” – det är ju väldigt många olika grejer.
Mona-Lisa: Det flyger i luften, säger dom också.
Handledare: ”Möglet kommer från en planet.” Ingenting säger att det är färdigt när det kommer. Dom pratar om processer, att det ska studsa och krocka och såna saker.
Ingela: De är några saker som ska slå ihop och då börjar det växa.

Överskridandet från ett traditionellt sätt att se på kunskap gör att arbetslagets diskussioner under planeringssamtalen också handlar om att försöka välja ett syfte för projektet som inte låser fast syftet i faktakunskaper eller färdiga mål att uppnå. Samtidigt diskuteras också att arbetssätt och organisation ska gynna den värdegrund man vill att barnen ska få erfara genom att vara del-

aktiga i avdelningens verksamhet. Det synliggörs i värden som att vi är ömsesidigt beroende av och är resurser för varandra, att det ska ges plats för variation, jämförelser och olikhet. Det innebär en kunskapssyn som kan bejaka de olika sorters förklaringar som barnen kommer med, mer realistiska och verklighetsanknutna liksom mer fantasifulla och överraskande. I samtalen reflekteras kring att man behöver ”lyssna in” vad både de mer fantasifulla förklaringarna och de mer realistiska faktabetonade står för. Är det rena spekulationer, kopplade till ”moderna sagor”, och/eller beskrivningar för saker man anar, men inte riktigt vet, fakta man snappat upp, men inte begriper eller bara att barnen använder de erfarenheter, förklaringsmodeller och det ordförråd de förfogar över. Förskollärarnas reflektioner handlar om att vara varsam och prövande i sin tolkning av det som barnen kommer med. Detta hänger ihop med frågor om hur man ska förhålla sig till den provisoriska kunskap som skapas mellan barnen och vedertagen ämneskunskap.

Ämneskunskap utifrån barnens eget utforskande

Denna hållning får konsekvenser för relationen till fakta och ämneskunskaper som resulterar i diskussioner och samtal om när, hur och vilken sorts fakta och ämneskunskap som dels förskollärarna själva behöver läsa in sig på, men också hur, när och vad som ska delges barnen. Flera samtal handlar om att låta barnens egna tankar och idéer få utrymme, då man tänker att lärande börjar i ett engagemang, ett intresse, och att det behöver få rum och tid att komma till ”tals”. Samtidigt som det finns redan given kunskap t.ex. om hur man namngivit olika skelettdelar på svenska och latin. Ett val som görs är att ge barnen själva först en chans att namnge och få associera innan de får veta att andra gjort detsamma före dem. En hållning framkommer där vedertagen naturvetenskaplig kunskap och naturvetenskapliga begrepp kan bli viktiga pusselbitar i barnens kunskapsprocesser, men att det är barnens bidrag som ska ges prioritet.

> Titti: Du föreslår att vi ska förklara vad ett kretslopp är och fråga om de vill göra ett.
> Handledaren: Jag tänkte på att göra barnen uppmärksamma på att det är ett slags gemensam kunskap här nu och att man skulle behöva visa upp de här teckningarna för dem, så att de förstår vad en del har kommit på. Det här att det ena går från det andra och att det hänger samman, det är ju så dom säger jättemycket. Och att dom finge del av varandras och säga att dom har – jag vet inte om ni ska kalla det kretslopp, för det är en slags….
> Titti: Kedjor eller processer, har vi pratat om….
> Handledare: Ja, för att höja upp det dom redan tänker. ”Titta vad ni har kommit på om man lägger ihop alltsammans”. Och det är en blandning av vetenskap och poesi allt det här som är så spännande. Och att det är okej att hitta på, på det här sättet. Det är under jorden, och det är ju jättemycket under jorden när det gäller svampar. Både under jorden och uppifrån, från rymden och det är ju inte heller taget ur luften, för ljus och sol är ju viktigt för allt liv.

Mona-Lisa: Inget utan ljus.
Handledare: För sen, det som jag ser framför mig, det är en jättestor målning, som vi skulle kunna bygga upp bit för bit, samtidigt som de jobbar och utmanas. För man ser hur mycket barnen kopplar ihop med hjälp av tecknandet. När man ser såna här teckningar, det är sånt som bara sker i ritandet. Hur saker och ting kan hänga ihop med varandra. Att det har med själva ritandet att göra. Då vore det roligt att göra en sån stor målning som består av olika bitar. För då kunde vi få in allting där. Vi kunde diskutera det här med dom (barnen).
Titti: Så att det blir något man håller på med, inte att man gör färdigt allt och sen ska det upp.
Handledare: Nej! Det ska växa, för om de ser det på väggen, då kanske dom kan tänka mer över samband. Hur tar det sig ner? Vad händer på vägen, från planeten och ner? Vad sker där? Hur kommer mögelmusiken till och var finns lukten – hur ska den finnas med? Så att man kan utmana dem, samtidigt som enorm bild byggs upp.
Titti: Ska rådjuret vara med?
Handledare: Ja, just det och bakterierna och de här grejorna….och då kanske man skulle jobba med… och börja visa fram det här för dem och göra någon slags liten skiss, eller utkast. Bara genom att sätta upp dom där (barnens stora mögelmålningar) gör att dom kan börja fundera, för då finns dom omkring en.
Monica: Ja, och sen kan det ju hända att barnen vill flytta dem, vi har dom nog inte där…

Förskollärares förhållande till ämneskunskap har diskuterats av bl. a. Thulin (2005; 2011) där hon menar att en orsak till att lärare i förskolan inte använder naturvetenskapliga begrepp tillsammans med barnen beror på deras egen ovana vid ämnet, men också en tradition i förskolan av att sätta ”människoblivandet” före ”kunskapandet”. Till viss del kan förskollärarnas osäkerhet om när och hur de ska tillföra begrepp och faktakunskaper i denna studie också hänföras till osäkerhet om själva ämnesområdet, liksom till en tradition som vänder sig mot en direkt kunskapsöverföring. I de inspelade samtalen kan man se att handledaren här också har en handledande roll genom att ta upp frågor som handlar om att ge fakta till barnen om saker de undrar över. Hon tar upp vikten av att ge barnen begrepp som verktyg för att kunna komma vidare i sitt utforskande, men inte enbart för att barnen ska lära sig fakta eller innan barnen själva kommit med frågorna. Här öppnar den pedagogiska dokumentationen möjligheten att vara ett verktyg för att kunna analysera och tolka när ämneskunskap och adekvata begrepp blir relevanta i förhållande till barnens eget utforskande och till ett överskridande av ett traditionellt naturvetenskapligt ”skolinnehåll”.

De inspelade planeringssamtalen innefattar också flera diskussioner och reflektioner om synen på kunskap ur flera aspekter, som kan jämföras med uppmaningen i läroplanen (Lpfö98/10) att i arbetslag diskutera innebörden av kunskapsbegreppet och de fyra F:n; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, liksom att fantasi är en viktig ingrediens i lärande och kunskapande. I planeringssamtalen diskuteras, som tidigare påpekats, återkommande om

innebörden i begreppet kunnande, liksom skillnaden mellan fakta och förståelse samt när ny kunskap skapas och vikten av att ge utrymme för fantasi:

> Handledare: Och mögelfåglarna, dom måste vara med. Sånt tycker jag att vi måste ha med, sånt som visar på det poetiska. Som här underjordsspråk, ja, det är en pil dit.
> Titti: Så det är fantasi och fakta hela tiden, det är ju det.

Ett annat exempel är att färdigheter tas upp till diskussion i samband med att barnen ska få möjlighet att öva upp sin skicklighet att använda olika tekniker med vars hjälp de sedan ska kunna kommunicera sina idéer och tankar både med sig själva och med andra. Då diskuteras att olika uttryckssätt kräver övning och att man som barn behöver få hjälp att se att varje uttryckssätt och dess egen grammatik, som exempelvis när man ska spela teater. Då behöver barnen hjälp med att öva på olika strategier för att få en publik att lyssna. Detta kan relateras till läroplanens skrivningar i förhållande till bildningstanken, att barn ska få bilda sig utifrån olika aspekter som intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska (Lpfö98/10 s 7). Likaså att de olika estetiska ämnena både ska ses som innehåll och metod.

Sammanfattande reflektioner

Vad som framkommer i materialet från denna förskola är att det pågick diskussioner och reflektioner, både implicit och explicit, kring de egna föreställningarna och att de pedagogiska dokumentationerna bidragit till att sådana reflektionsprocesser kommit till stånd. Processer som leder till omprövanden av hur man förstår och ser på barn, kunskap och lärande. Man skulle också kunna se de pedagogiska dokumentationerna som en del av en kunskapssyn där tillblivelsen står i centrum (Deleuze & Guattari, 2004) och där det inte handlar om att enbart ”fånga det som hänt” genom representationer, utan att kunna fånga de frågor och problem som barnen utforskar och som upptar och engagerar dem. Samtidigt kan samtalen om dokumentationerna för förskollärarna, handledaren och mig som forskare, sägas bli en del i ett utforskande av vad lärande i naturvetenskap kan bli och vara. Då dokumentationerna deltar i själva utforskandet som en del av det relationella potentialitetsfältet genom att dessa hela tiden återbesöks av barn och lärare tillsammans och av lärarna i planeringssamtalen.

De grundantaganden och centrala begrepp som synliggörs kring synen på barn, kunskap och lärande i dokumentationer och planeringssamtal tycks därmed stärka den del av förskolans uppdrag som handlar om att ta vara på barnens meningsskapande och kunskapande i tillfälliga och rörliga processer. På det viset verkar det som begreppen och teorierna hjälper till att synliggöra när lärande kan ske, när möjlighetsvillkoren för lärande finns. Men det tycks finnas ett motstånd mot eller hellre ett tomrum för att se och tala

om *vad* det är barnen lär sig när det gäller ämnesområdet naturvetenskap. Ett dilemma som handlar om att få syn på och uppmärksamma barns lärande. I samtalen uttrycks en övertygelse om att barnen är inne i lärprocesser – men också en osäkerhet om vad det är de lär sig. Handledaren hänför detta till den komplexitet vari lärandet består som gör det svårt att identifiera och beskriva. Det kan också ses i ljuset av att samtalen också i samband med detta handlar om vad som räknas till ny kunskap och en önskan att inte fastna i enkla fakta, utan mer låta barnen koppla samman sina olika teorier och hypoteser med andras, att lära sig ställa frågor istället för att ge ”rätta” svar. Samma ambivalens om vad ett förändrat kunnande innebär tycks dock inte gälla för färdigheter när det gäller till exempel berättande i olika former, tecknande, skicklighet i att hantera olika redskap och förmågor som öppenhet, solidaritet, vänskap och ansvar för sig själva, varandra och miljön. Det som Thulin (2011), föreslår handlar om att förskolans historiska bildningsideal haft sin förankring i barns personlighetsutveckling och inte i deras kunskapsutveckling. Det kan därför handla om en ovana vid att kunna tolka barnens uttryck i termer av vad de lärt sig kring olika ämnesområden, som här naturvetenskap. Något som också kräver god ämneskunskap av förskollärarna själva. I den utvecklingspsykologiska tradition som varit förhärskande i förskolan har man länge bedömt och värderat barn mot kriterier utifrån en generell utvecklingsnorm inom olika utvecklingsområden som språk, motorik, kognitiv och social förmåga o.s.v. Genom den poststrukturella kritik mot att bara bedöma de enskilda barnen mot fastlagda kriterier som kommit till uttryck både i utbildningsforskning, och som även presenterades i BOSK-kommitténs betänkande (SOU 1997:157), finns också en kritisk hållning till detta inom det teoretiska perspektiv som pedagogisk dokumentation vilar på. Detta motstånd handlar också om att bedömningar, även när det gäller lärande och ett förändrat kunnande, sällan tar med sammanhanget utan riktar hela sitt fokus på individen. Detta verkar vara ett stort utvecklingsområde för förskolan som helhet; hur man gör bedömningar av barns förändrade kunnande i relation till vad verksamheten i förskolan erbjuder utan att tappa öppenheten för det oväntade och oförutsägbara nya. Det finns i samtalen både en vilja och osäkerhet om när fakta behövs och när den vedertagna kunskapen ska överskridas och hur det ska göras. Till hjälp för ett fortsatt förändrings- och utvecklingsarbete som tar vara på barnens och förskollärares drivkrafter till lärande och meningsskapande kan teorier som stöder en idé om samtidighet. Att det samtidigt är möjligt att öppna för det virtuella och för potentialiteten i nuet, samtidigt som en verksamhet som förskolan också alltid är invävd i det som redan finns representerat i den kultur den omges av.

5.6 Lärande och subjektskapande som ett relationellt potentialitetsfält

Ett ytterligare steg i analysen av materialet från studien har för mig varit att gå vidare utifrån ett immanent perspektiv. I detta avsnitt är avsikten att utforska hur ett filosofiskt och teoretiskt perspektiv på lärande och subjektskapande som ett relationellt potentialitetsfält kan bli en transformativ kraft och vad det lägger till för nya framträdelser av det lärande och meningsskapande som pågick både i barngruppen och i förskollärarnas arbetslag. Detta sker genom att begrepp från det filosofiska och teoretiska perspektiv som finns beskrivet i tidigare teoretiska avsnitt i denna del av avhandlingen sätts i rörelse i mötet med delar av det empiriska materialet från de pedagogiska dokumentationerna och från de inspelade samtalen. Ett tillägg som blivit möjligt idag genom den pågående förflyttningen och sökandet efter filosofiska och teoretiska perspektiv som kan härbärgera komplexiteten, rörelsen och tillblivandet i sådana verksamheter som t.ex. förskolan. När fältarbetet i studien genomfördes 2005-2006, hade varken jag, handledaren eller förskollärarna tillgång till detta filosofiska perspektiv annat än i mycket begränsad omfattning. Men genom att jag samtidigt som jag följde avdelningens arbete, fick möjlighet att börja närma mig detta perspektiv i min doktorandgrupp, blev erfarenheterna från denna avdelnings mångfacetterade arbete, en ingång till att också förflytta mig teoretiskt. Detta innebar att begreppen synliggjorde praktiken på ett nytt sätt för mig.

Lärande och subjektskapande som ett relationellt potentialitetsfält i möte med empirin

På planeringsmötet i slutet på februari 2006, försökte vi få grepp om barnens lärprocesser och frågor, samt hur arbetet skulle gå vidare så att alla barn fick del av varandras teorier, berättelser och nyvunna insikter. De pedagogiska dokumentationerna visade på hur barnens användande av berättande och humor vidgade perspektiven på det konkreta naturvetenskapliga undersökandet. Hur barnen använde erfarenheter från sinnligt och praktiskt undersökande med fantasteri och hur de blandade fakta och fantasi. Men också hur viktigt tillgången till många olika språkliga uttryckssätt (”hundra språk”) var för att alla barn skulle kunna bli delaktiga och fungera som resurser i arbetet. I och med att barnen och förskollärarna fick veta av föräldern som är biolog, att det svarta som de sett och undrat över på det döda rådjuret skulle kunna vara svart mögel, liksom det svarta på krabbans framklor, börjar de upptäcka mögel lite här och var. De ser svampar med svart mögel i skogen, rönnbär som möglat och uppmärksammar att de sett mat mögla hemma. Det blir star-

ten på ett nytt vägval för förskollärarna, eftersom de tänker att mögel är en nedbrytningsprocess som går att se och utforska. Det blir också nu som alla, både barn och pedagoger, blir involverade och engagerade i ett undersökande och utforskande som sträcker ut sig i tid och rum och som inkluderar fler sidor och språkligheter och där humor och berättande på flera sätt spelar in som drivkrafter. Växelverkan mellan barnens idéer och förskollärarnas förslag flätas mer och mer i varandra och begreppet rhizom (se s 122), lånat av filosofen Deleuze (Deleuze & Guattari, 2004), blir ett verktyg för att beskriva de processer som pågår (Dahlberg, 2003; Dahlberg & Bloch, 2006; Olson, 2008; 2009). Processer där fragment och bitar som likt rhizomen hakar i och lösgörs och skapar nya förbindelser och tillfälliga kopplingar. Barnen lånar och hakar i varandras historier och berättelser om vad mögel kan vara och varifrån det kommer och vilken funktion det har. Det finns egentligen ingen början eller slut, allt befinner sig hela tiden flytande i mitten och hakar i något och bildar nya kopplingar. Barnen utgår från sina konkreta erfarenheter, sådant som de bara hört och de diktar nya fantasirika och spektakulära hypoteser, metaforer och berättelser. ”Så här skulle det kunna vara eller så här…” Det gör att det öppnas fler möjligheter för att kunna väva in de skilda barnens unika bidrag. För barnen verkar det inte heller vara något problem med att härbärgera alla de olika berättelserna sida vid sida.

Olika barn har kommit med helt skilda teorier om varifrån möglet kommer. Några pratar om månen, rymden, planeter eller kanske är det marsianer som har med sig mögelbakterier ner till oss i sitt rymdskepp. Ibland talar barnen om varifrån de tar sina idéer, som till exempel från TV eller en serietidning. Ibland kommer andra erfarenheter från deras liv in i samtalen. En dag när de sitter och tecknar kommer ett av barnen in på att man kan borra sig ner till jordens kärna som är så het. Han associerar jordens varma innersta till att de hemma hos honom har borrat efter bergvärme. Vid detta samtal lägger barnen i gruppen till ett spår där möglet kommer från underjorden och från jordens varma innandöme. Längst där inne finns en mögelmaskin, där mögelkvinnan sitter och producerar mögel. Möglet borrar sig upp till jordens yta och sen kan det smita in i våra hem och in i våra kylskåp och lukta sig till där den gamla maten finns, eller kanske in på ICA eller Konsum. För i grönsaksdisken kan man också ibland se frukter och grönsaker som börjat mögla. Andra barn menar att möglet kommer från skogen. Det har de ju själva sett. En av flickorna berättade att möglet som bor i skogen flyger till vårt hus, smiter in, drar upp dörren till kylskåpet och spottar ut mögel på en smörgås. Det växer, och växer och när hela smörgåsen är täckt av mögel har mögelbakterien gjort färdigt sitt arbete och flyger tillbaka till sitt hem i skogen.

Barnens berättelser växer med deras teckningar och får mer detaljer och blir också mer och mer fantasifulla. En grupp tittar på sina teckningar från gången innan och fortsätter att rita ner sina teorier. Tage säger till Felicia att mögelbakterien måste vara stark som kan öppna kylskåpsdörren. Tage ritar

att mögelatomer skickas ut från mögelsvampen och att möglet sjunger. Måns ritar hur möglet på smörgåsen växer upp och blir till en mögelstad. Det ”faller ut” som i en tratt, en ”mögeltalare” som talar ut en massa musik (bild s 194). Han ritar det som noter på notstreck som symboler för musiken. Jamina tecknar möglet som går till slottet/skeppet och marsianer. Rymdskeppet landar försiktigt så vi inte hör det här på jorden, möglet sjunger, kommer ut för att sno grejer, tar våra grejer och ger oss mögliga istället. Berättandet utvecklas med laserstrålar som lyser på natten. Tage säger att mögelbakterierna är som ljusstrålar själva när ett annat barn förslår att de tänder sina lampor som de har i skalet. Det barnet tänker sig mögelbakterien som en trädgårdssnäcka med skal. Nu har möglet blivit mögelbakterier eller mögelatomer, men vad är skillnaden? Jo, mögelatomer är långa och smala och mögelbakterier är korta, enligt barnen. Felicia som ritar sina mögelbakterier flygandes, ritar dem som insekter med vingar och med antenner eller känselspröt. Andra, som Liam, ritar sina mögelfigurer mer som små gubbar som kan klättra omkring i kylskåpet. Han tecknar dem som små figurer som är så små att de behöver stegar för att klättra upp i matvarorna och sedan borrar och hackar de sig in och sprutar in det giftiga möglet i maten. För att lura oss människor, så de ostört kan göra sin uppgift, söver de oss med musik. Några av barnen blir väldigt förtjusta i att möglet sjunger som vaggsånger för oss, så vi somnar. I planeringssamtal den 23/2 när vi försöker läsa och tolka barnens teckningar blir vi först fångade i våra egna frågor kring mögel:

> Ingela: Ja, och det har jag också undrat, finns det mögel i rymden?
> Handledare: Ja, visst pratar man om det, om mögel på Mars eller månen.
> Ingela: Ja, det börjar flimra till lite så där, att det kanske finns mögel i rymden. För svampar och lavar är ju något av det som kommer allra först och mögel är väl en sorts svamp. Så det har ju något med ursprung att göra ändå. /…/ Det finns något där ute i rymden. För nu senast, som de har sänt iväg, sonderna – heter det så? För dom är ju där och går och fotograferar.
> Handledare: Det är väl damm, eller stoft. Som smuts som är på ytan.
> Titti: För mögel är ju levande. Frågan är om det finns något levande?
> Ingela: Nåt liv?
> Handledare: Ja, fast jag vet inte faktiskt… vänta få se (bläddrar bland papper och teckningar) hur är det dom säger? Möglet kommer från en stjärna och faller ner på jorden. Ingenting säger att det är mögel från början. ”Ett stjärnfall från rymden där sandmöglet kommer in” På nåt sätt är det ju också som en signal som gör att det sätter i gång. Så har jag uppfattat det.
> Titti: Ja, så skulle det också kunna vara.
> Handledare: För dom säger: ”Mögelatomer kommer ut från mögelsvampen” och ”Det studsar från luften” – det är ju väldigt många olika grejer.
> Mona-Lisa: Det flyger i luften, säger dom också.
> Handledare: ”Möglet kommer från en planet.” Ingenting säger att det är färdigt när det kommer. Dom pratar om processer, att det ska studsa och krocka och såna saker.
> Ingela: De är några saker som ska slå ihop och då börjar det växa.

Handledare: Jag tycker det fanns mycket sånt i dom här teckningarna. ”I skogen finns mögelsvampen”, här är skogen och mögelbakterien (tittar och läser på teckningar) och så växer det, bakterien och så växer det mera och jättemycket och så flyger den hem” (Felicias teckning). Titta här, här är också en som kopplar ihop det. Smuts är mögel och så ett stjärnfall och så åker det ner nånting och då börjar möglet att jäsa. Sen vet jag inte vad resten är. Men det är också liksom hopkopplat. Och här – alla dom här – den och så dom andra (bläddrar). Här är inte rymden med, men en mögelstad, så är det brödet och musiken, sången och mögeltalaren, det är som en högtalare….
Ingela: ….där musiken kommer ut. För det går liksom ut där
Handledare: Så det finns liksom såna här kedjor. Det var det jag blev fascinerad av i dom här teckningarna. Och här kommer mögel som rullar, samma mögel blir större och större…
Titti: Dom har sina egna (teorier)ja, det är helt otroligt.
Handledare: Och fåglarna och språket och här jorden
Ingela: Just det, det här är under jorden.

I detta skede exploderar barnens fantasirika berättande. De lägger till humoristiska påhitt och spar inte på extraordinära detaljer. När arbetslaget vid planeringsmötet studerar alla teckningar och berättelser funderar de över detta tillägg. En del av idéerna kommer från det konkreta undersökandet, de sinnliga erfarenheterna av lukten från möglet och förstoringarna de sett genom stereoluppen. Annat är rena påhitt, där de tar och kopplar ihop allt möjligt som råkar dyka upp just när de sitter och tecknar tillsammans. Det är som om barnen talar om att nu börjar det bli lite för sakligt och att det behövs en skjuts av överdåd och fantasteri mitt i allt sakligt undersökande. Den här perioden drar med sig barn som annars tycker det är svårt att teckna, eller som sällan gör sig hörda i berättandet. Fabulerandet ger dem möjlighet att stiga in i det gemensamma relationella potentialitetsfältet. En del andra barn som ofta är livliga berättare blir nu istället mer utförliga när de tecknar och fyller på sina berättelser. Mitt i allt detta, kan de mest högtflygande historieberättarna nyktert säga att egentligen tror de inte på sina historier. Det är en lek helt enkelt, en lek som tar tag i barnen och leker med dem och oss, leken leker oss (Steinsholt, 2004). Eller så kan man se det som ett maskineri av krafter som sätts i rörelse och affekterar både barn och vuxna (Deleuze, 2004). Barnens teckningar och berättelserna som dokumenteras triggar igång samtal mellan arbetslaget, handledaren och mig som gör att vi ser nya samband mellan barnens idéer och vad som kan vara naturvetenskapligt, intressant och ”sant”. Genom att bejaka både det som verkar vara mer realistiska och verklighetsanknutna upplevelser, iakttagelser och erfarenheter med det hopkok av nya infall och fantasirika påhitt blir det som ett självgående maskineri där tempot ökar i mitten. Som ett mellanrum där allt blir möjligt och som utökar de olika deltagarnas potentialitet. En av effekterna av detta frirum eller gemensamma begär, blir att gränserna för vad som blir möjligt att undersöka utökas och det gemensamma potentialitetsfältet blir större och rymmer fler möjligheter även för oss vuxna. Meningskapandet sker mitt i

händelseögonblicket när vi möter barnens teckningar och berättelser vid sittande bord, och meningen finns i händelsen själv, i det immanenta här och nu (Deleuze & Guattari, 2004). För vissa av barnen öppnades nya möjlighetsvillkor, medan det för en del andra barn istället stängde och begränsade. Här insåg vi senare, när vi återvände till dokumentationerna, att en del barn och de vuxna hade behövt nya utmaningar i form av fakta/ämneskunskap kring t.ex. vad som finns i lufthavet runt oss. Detta var något vi kom fram till först i slutet av terminen, när vi reflekterade över att några av barnen samtidigt som de skruvade till sina påhittade historier, meddelade att det bara var just påhitt. Under planeringssamtalet mitt på terminen började vi dock diskutera hur vi skulle hjälpa barnen att börja sammanfatta de gemensamma kunskaper som de tillsammans skapat så att de skulle kunna knyta ihop sina tankar om mögel som nedbrytare med tankarna om rådjurets död. Något som barnen själva påminde förskollärarna om genom att fråga om var skeletten tagit vägen. Denna fråga, liksom att några av barnen gjorde oss uppmärksamma på att de ”bara hittar på” kan, som påpekats ovan, vara ett tecken på att det är dags att skapa möjligheter för fler utmaningar. Det förslag som förskollärarna nu gav till barnen var att göra en gemensam dokumentation, som skulle få växa fram och där de olika delarna kunde flyttas utifrån de nya samband och kopplingar som skapades under processens gång. Man skulle kunna se det som att en möjlighet att utifrån Deleuze’s begrepp, ge både barnen och förskollärarna en chans att både vara i det redan aktualiserade och samtidigt öppna för ett fortsatt virtuellt potentialitetsfält för nya händelser och transformationer (Dahlberg, 2010).

Processer, flöden och transformationer

I sättet som arbetslaget tillsammans med sin handledare mejslar fram syftet med projektarbetet och innehållet kring naturvetenskapliga fenomen, förhåller de sig till läroplanens uppdrag för förskolan, men låter det påverkas och transformeras i mötet med barnens konstruerande av problemfältet. De lyssnar till barnens pågående utforskande och gestaltande, som man skulle kunna beskriva som, att barnen genom unika singulära händelser konstruerar ett problemfält där de inte vet svaren (Deleuze & Guattari, 2004). Barnen i detta projekt skapar ett problemfält som handlar om att utforska betingelser för livet och livets fortgående i olika förvandlingsprocesser, något som blir till ett gemensamt begär. Det är kanske i första hand kopplat till den existentiella frågan om vad som utgör liv. En fråga som också för oss vuxna kan kopplas till naturvetenskap. Men barnen är inte i fösta hand ute efter att förstå vad ett kretslopp är. Det är något vi vuxna ser kopplingen till och vi vet att det är något som är vanligt att förskolebarn förväntas lära sig något om, ofta i förenklad och schematisk form. Förskollärarna, liksom handledaren och jag är dock samtidigt ute efter att hitta sätt att överskrida överföring och reproduktion av enkla faktakunskaper. Förskollärarna gör noggranna planeringar och

förberedelser, men när arbetet med barnen sätts igång öppnar förberedelserna för ett experimenterande utan givna eller förutbestämda lösningar. I och med att förskollärarna hakar i barnens intresse för mögel och bakterier som livsprocesser flätas deras och barnens hopp och begär i varandra och sammanförs i nya och tillfälliga föreningar. Inom problemfältet uppstår nya kopplingar som ständigt rör sig och hakar i vartannat på nya sätt. Barnen påminner oss hela tiden om att de vill få livet att fortsätta. De beskriver till exempel hur det döda rådjuret blir till jord med hjälp av maskar, mögel och bakterier. I jorden kan nytt gräs växa och där kan ett nytt rådjur med en unge i magen komma och beta. Det är först när begreppet kretslopp hakar i barnens ”begär” efter liv och livsprocesser som det blir ett meningsfullt och användbart tillägg till deras tankar och erfarenheter. Några av barnen använder i slutet av projektet begrepp som nedbrytning och kretslopp, medan andra barn visar sin förståelse genom sitt sätt att teckna processer och berätta till sina teckningar.

Men barnen formulerar inte sitt problemfält skilt från förskollärarnas intentioner. Det handlar om ett ömsesidigt beroende i en kroppsligt delad gemenskap och en gemensam kultur (Rinaldi, 2006). Barnen spelar med och hakar i de vuxnas frågor och förslag och barnen visar att de vill vara del i ett samarbete. Lika mycket som de vuxna funderar över vad som intresserar och engagerar barnen, lika mycket undrar barnen vad de vuxna är ute efter och försöker uppfylla förskollärarnas förväntningar genom att svara på det sätt som de kan och som de tror förväntas av dem. Barnens lyhördhet inför de vuxnas förväntningar skulle kunnat uppmärksammas mer som en del av ett asymetriskt maktförhållande. När arbetslaget i planeringssamtalen läser och tolkar dokumentationerna brottas de dock samtidigt med sina egna idéer om vad projektet/problemet handlar om, vad barnen för in av idéer och sina intentioner om att överskrida lärandet som överföring av faktakunskaper och reproduktion av kunskap. Men det är när de blir smittade av och går in i barnens problemfält om livet, som projektet tar fart och flyter iväg. Samtidigt i min läsning/tolkning nu i efterhand, ser jag att också ämneskunskap blir en ”trigger” som ger arbetet en skjuts vid vissa tillfällen. Det sker när barnen och lärarna samlat ihop frågor kring rådjursskelettet och krabban och de får veta av föräldern som är biolog, att det svarta kan vara mögel och att bakterier kan vara ”onda och goda” och att de spelar roll för livsprocesserna. I den stunden i själva samtalsögonblicket mellan biologen, barnen, förskollärarna och barnens iakttagelser och frågor skapas vitalitet och energi, en intensitet. Mening som skapas i ögonblicket och blir då en affekterande kraft som sätter igång nya frågor och utforskanden. Om man använder begrepp från Deleuze kan man tala om att de blir del av en gemensam begärskultur (assemblage of desire). Det handlar då i händelseögonblicket inte om en förändring som kommer ur logik eller planering utan blir något som uppstår i stunden, inom den immanenta händelsen. Vid andra tillfällen som när några av barnen konstaterar att de bara hittar på, skulle det behövts mer av ämneskunskap hos

arbetslaget om just nedbrytningsprocesser, om bakteriernas funktion och om hur mögel bildas och finns som sporer i lufthavet. Allt för att kunna möta barnens idéer och utmana dem vidare.

Lärprocesser och subjektskapande

Att lära innebär i detta sammanhang att vara delaktig i ett experimenterande, ett experimenterande och utforskande som lyckas skapa och vidmakthålla en utforskande gemenskap, innehållande vänskap byggd på experimenterande energi (Dahlberg, 2010). Det gäller att ha tillit till att något kommer att hända i stunden, även om man inte är säker på vad. Det kräver lyhördhet inför det som sker i händelsen innan det redan sagda och aktualiserade. I utvärderingssamtalet den 7/4 går arbetslaget, handledaren och jag tillsammans igenom, olika delar i de båda terminernas verksamhet utifrån syftet och de värden lärarna satt upp som ledord för sitt arbete. När vi kommer till hur man ska beskriva barnens lärande tar en av lärarna upp svårigheten med att tala om vad det är barnen lärt sig, men att det går att känna av när ett lärande pågår genom intensiteten i rummet (se exempel i avsnitt 5.5). En intensitet som blir till genom barnens engagemang som märks på att de sjunger, är glada och generösa mot varandra. Däremot är det nästan omöjligt att säga vilket lärande som sker. Det visar sig först senare när kunskaperna blivit befästa och aktualiserade och handledaren säger att det inte ens då alltid är så att barnen kan verbalisera vad kunskapen handlar om. Däremot visar ofta deras teckningar hur de förklarar sambanden de har erfarenhet av genom alla konkreta upplevelser i skogen och inne på förskolan och där samtalen mellan barn och förskollärare är en del.

Efter planeringsmötet i februari när arbetslaget bestämt sig för att samla ihop alla barnens idéer och göra en ny teaterföreställning och sedan tillsammans med barnen börja planera för en gemensam dokumentationsvägg verkar dokumentationen ha fungerat som en starkt pådrivande kraft för både barnen och de vuxna. Tillsammans med varje förmiddags fortsatta aktiviteter av skilda slag bildas nya ansamlingar av förbindelser som skapar det kraftfält som Dahlberg (2010) med inspiration från Deleuze (2004), talar om som det relationella potentialitetsfältet. Det relationella potentialitetsfältet spänner här mellan det som redan aktualiserats och representerats i barnens teorier om mögel och rådjurets död, i förskollärarnas tolkningar av dokumentationerna och vad de identifierat som möjligt att gå vidare med och det virtuella, potentialiteten, som öppnar för nya händelser. Öppningar för att vara i nuögonblicket och en kvalitativ förändring som inte är medierad genom reflektion och språk när det sker i själva händelsen, utan som aktualiseras genom språket först senare. Dahlberg skriver, att man kan säga att det relationella potentialitetsfältet är effekten av förbindelser. Förbindelser som i det här fallet blir till genom alla de aktiviteter som barnen är engagerade i. Aktiviteter i vilka barnen får upprepa och variera sina tankar och hypoteser i

utforskande, gestaltande och uttryck i olika material och former. Men där repetitionen alltid innebär att det blir variation och skillnad som upprepas, inte likhet, identitet och analogi. ”I det relationella potentialitetsfältet fungerar barn och pedagoger, men också objekten, som navigatörer, genom att vara öppnare och förbindare av relationer, men också genom att vara stängare, gränsvakter eller upplösare av förbindelser” (Dahlberg, 2010 s 12). I detta sammanhang talar hon om subjektskapande som tillblivelse, att barn blir till i händelserna och blir då både ”likt och olikt sig själv” och det blir svårt att t.ex. tala om någons sanna identitet. I samtalen finns exempel på hur förskollärarna kan uttrycka en sådan unik händelse:

> Mona-Lisa: Jo, med ritandet till exempel efter att Axel ritade profiler, efter det fick han en tanke om att jag kan i alla fall. Det var något som klang till i honom.

Vars och ens singulära subjektivitet blir då rörlig i förhållande till det sammanhang och hur dess kropp affekteras då potentialiteten vidgas eller begränsas. Den affekterande kraften kan ge både positiva och negativa effektet. En positiv effekt av potentialitet kan ge upphov till att både barn och vuxna får tillgång till nya sätt att tala och agera, likaväl som en negativ effekt kan göra att man känner sig osäker och att ens förmåga till handlande plötsligt reduceras. I en förskolas vardagsliv förekommer båda dessa affekterande krafter. När den affekterade kraften i stunden begränsar potentialiteten kan effekten kännas av som misslyckanden som förskollärarna ibland berättar om, t.ex. när en aktivitet eller uppgift upplevs som meningslös och tråkig. I det här sammanhanget poängteras också vikten av att ta med kroppens logik av potentialitet genom affekt som en del av lärprocesserna. I samtalen om dokumentationen uppmärksammas ofta barnens kroppsliga uttryck av välbefinnande som resulterar i att barnen är engagerade och fullt upptagna i sitt görande och att det ackompanjeras av sång, skratt och en livfull koncentration, en intensitet i rummet. Det går att förbereda och planera för att dessa skeenden ska bli möjliga, men det går inte att i förväg bestämma vad som kommer att ske. Däremot handlar det om att stanna upp och vara i händelsen mer intensivt och försöka svara mot händelsen som en potentiell bärare av nya konstellationer, och upptäcka verklighetens dimensioner på nya sätt (Deleuze, 2001).

Barnen i studien använder språket pragmatiskt och kreativt. De använder alla språkliga uttryck de har tillgång till, som det verbala, det tecknade och det formande, för att producera mening och konstruera problem/frågor. Barnen producerar sina egna frågor och lärprocesser tar plats under tiden i händelsen som pågår när de ritar, formar i lera eller bygger mögelmaskinen. Genom att få arbeta långsamt, med samma saker under lång tid, där de estetiska uttrycken också blir en del i lärandet, ger det en synlig och sinnlig feedback till den egna arbetsinsatsen. Vars och ens singulära subjektivitet

flätas i stunder av intensiv närvaro samman med ett kollektivt begär som en smitta mellan de involverade deltagarna som gör att de kan mötas och hålla problemet i rörelse. Deleuze beskriver detta som ett möjliggörande av rörelsen i en pågående händelse där de involverade kropparna är indragna i en för-personlig intensitet. Det är inte en personlig känsla eller något medvetet. Enligt Deleuze och Guattari uppstår lärandet i själva aktiviteten och är något som kommer före språket (det aktualiserade) i en zon av icke-kunskap (Deleuze & Guattari, 2004). Deleuze själv använder som exempel på hur det är att lära sig simma. Det är i vattnet och tillsammans med vattnet i mötet mellan kroppens och vattnets rörelser som kunnandet uppstår, och man visar att man kan simma genom att göra det. Inte när man talar om att man kan simma. De menar att lärandet sker före medvetenheten, eftersom det sker i själva den verkliga aktiviteten, som inte kan representeras utan bara kännas. Som till exempel, när en av förskollärarna beskriver hur hon sett ett barns upplevelse av en sådan erfarenhet: ”det klang till i honom”.

Använda, läsa och tolka den pedagogiska dokumentationen

Det är ingen lätt uppgift för förskollärarna att vara så närvarande i stunden, så att de kan lämna sitt fokus på den egna planeringen och vända uppmärksamheten mot händelserna själva. Men det verkar som om samtalandet, tolkandet och reflekterandet över dokumentationerna hjälper dem att vid senare tillfällen våga lita på att något kommer att hända i aktiviteterna med barnen. När de läser, samtalar och tolkar dokumentationer gemensamt skapas sådana stunder där det aktualiserade samtidigt samsas med en närvaro i nuet. Dokumentation blir då en drivande kraft som sätter igång tänkandet i konfrontation med barnens gestaltade tankar och idéer. Det handlar dock inte om att låta sig förblindas av vad som verkar vara en självklar sanning utan låta sanningen produceras av meningsfullheten i de händelser som dokumenterats (Olsson, 2008; 2009). Om att ha ett förhållningssätt till läsningen av pedagogisk dokumentation där man inte genast börjar leta efter en sann betydelse, utan kan låta frågan om betydelse fortsätta att vara öppen och prövande. På så sätt kan flera tolkningar hållas öppna samtidigt. Att behandla den pedagogiska dokumentationen som en händelse som skapar mening i ögonblicket, ögonblick där dokumentationen inte redan är bestämd i sin betydelse. På liknande sätt som när barnen prövar sig fram om vad mögel kan vara, var det kommer ifrån, har för funktion och hur det uppstår. Ett lyssnande efter vad som engagerar, var vitaliteten finns i att konstruera problem och vilken mening som är under produktion. Detta för att försöka få syn på lärprocesser och lyssna efter hur de involverade kropparna förenar sig i det gemensamma problemfältet. Där dokumentationen och samtalen om dokumentationen inte enbart och genast försöker fånga vad som hänt utan lyssna in vilket problem som är under produktion. För att sedan kunna skapa öppningar och utmaningar och för att fortsätta hålla rörelsen levande. Den peda-

gogiska dokumentationen kan då fungera som ett verktyg för att sätta innehållet i centrum av det relationella potentialitetsfältet. Ett lyssnande till dokumentationen och barnens frågor som också lär förskollärarna att bli bättre pedagoger (Rinaldi, 2001; 2006). För detta krävs av förskollärarna inte enbart nyfikenhet på barnens frågor, utan också på det ämnesområde som är under utforskande. En nyfikenhet som tar förskollärarna och barnen med till nya begreppsvärldar inom det fält man utforskar tillsammans.

Sammanfattande reflektioner

Utifrån vad som kommit fram i de analyser av de dokumentationer och planeringssamtal som här redovisats kan man fråga hur detta exempel på hur pedagogisk dokumentation används som dokumentations- och uppföljningsform på en förskola svarar mot det som i avhandlingen tolkats som förskolans dubbla uppdrag. Nämligen att både föra vidare vårt samhälles traditioner och kunskap och att medverka till att barnen tillsammans får skapa kunskap och mening, samt att den pedagogiska verksamheten ska utgå från barns intressen, erfarenheter och åsikter. Som redan tagits upp, finns en osäkerhet hos många som arbetar i förskolan kring hur man ska tolka den reviderade läroplanens (Lpfö98/10) skrivningar om att dokumentera, följa upp och analysera de enskilda barnens utveckling, lärande och förändrade kunnande för att kunna utvärdera kvaliteten på förskolans verksamhet. Den i avhandlingen studerade förskoleavdelningen skulle kunna kritiseras för att inte tydligare följa upp och analysera enskilda barns lärande och förändrade kunnande. Som svar på en sådan kritik är det angeläget att igen påpeka att i Lpfö98, som gällde när studien genomfördes, fanns inga sådana precisering-ar kring dokumentation, uppföljning och analys av varje enskilt barns förändrade kunnande på det sätt som uttrycks i den reviderade läroplanen, Lpfö98/10. Eftersom den förskoleavdelning som studerats börjat arbeta med pedagogisk dokumentation och på så sätt lär sig mer om förhållningssätt och verktyg som hör ihop med pedagogisk dokumentation, så kommer de också att kunna producera dokumentationer som i efterhand kan ligga till grund för ett sådant utvecklingsarbete.

Utvärdering av de valda innehållsområdena i relation till läroplanens uppdrag

Intentionerna som kan utläsas ur planeringssamtalen i arbetslaget kan sägas handla om att genom att lyssna in barnens egna frågor bevara komplexiteten i de transdisciplinära frågeställningar barnen har kring liv, död och återfödelse och inte enbart låta dem få del av *schematisk* faktakunskap kring kretslopp i naturen. Intentionerna hos förskollärarna var inte heller att stanna vid barnens schematiska bilder av skeenden och förlopp. De syften för avdelningens projektarbete som de samtalade kring och bestämde sig för var följande:

> Syftet med att välja ämnet skelett är att stimulera och utmana barnen att utveckla sin förståelse för enkla naturvetenskapliga fenomen, sin nyfikenhet och förmåga att leka och lära och sin förmåga att lyssna, berätta och reflektera tillsammans med andra barn.
>
> Syftet med det här projektet är att barnen utvecklar sin förståelse för sin egen delaktighet i naturens kretslopp genom att upptäcka och visa på likheter och skillnader människa – djur; visa på att vi är beroende av varandra människa – djur; kretsloppet; liv och död. Barnen ska få göra egna val, få använda fakta och fantasi, söka kunskap och lita på sin egen förmåga, uppmärksamma förändringar, olikheter och detaljer, använda olika material och uttrycksmöjligheter.

En utvärdering utifrån dessa syften, som till stora delar har hämtats från läroplanens (Lpfö98) målformuleringar kring vad förskolan ska sträva efter att varje barn ska få möjlighet att utveckla, går att genomföra utifrån den dokumentation som finns. Barnen har fått möjlighet att utveckla sin förståelse för naturvetenskapliga fenomen som nedbrytning och som en del av ett av naturens kretslopp[54]. De har utvecklat sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, musik, dans och drama/teater. I den reviderade läroplanen (Lpfö98/10) där skrivningarna kring flera målområden förtydligats står t.ex. att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sitt intresse och förståelse för naturens olika kretslopp, för samband i naturen och utvecklar sin förmåga att urskilja, utforska, dokumentera, ställa frågor om och samtala om naturvetenskap. Om man följer hur frågorna i projektet utvecklades kan man se ett förändrat kunnande. Den första fråga som barnen intresserade sig för var hur och varför rådjuret de hittat i skogen hade dött. En fråga som också förskollärarna stannade vid och lät barnen samtala om och komma med hypoteser kring. Hypoteser som dock var svåra att undersöka och få svar på. Det blev mer av spekulationer. Dessa frågor och spekulationer ledde dock vidare tack vare de iakttagelser som barnen gjorde i skogen. Hur det luktade vid det döda rådjuret, och att delar av pälsen, köttet och delar av kroppen försvann. När barnens frågor sedan kom in på vad som hände med kroppen i nedbrytningsprocessen var detta en frågeställning som gick att iaktta, undersöka och utforska. De fick också jämföra och samtala om skillnader och likheter mellan nedbrytningen av rådjuret och en utbrunnen bil, med frågor om vad som kan försvinna först, skelett eller järnskrot. Att som förskolebarn få tillfälle att konkret undersöka och utforska med hjälp av olika sinnen, ger bestående minnen, enligt Gustav Helldéns longitudinella forskning (Helldén, 2012; Helldén & Solomon, 2004). Minnen som kan ligga till grund för fördjupad förståelse i senare skolår om t.ex. ekologiska processer. Barn som har fått sådana sinnliga erfarenheter har lättare att ta till sig faktakunskaper och skapa föreställningar och utveckla sina tankar om liknande processer genom

[54] Här är det kolets kretslopp som varit aktuellt.

skoltiden. Helldén och Solomon hävdar också att om barnen inte helt förstår eller kan beskriva sådana komplexa företeelser under förskoleåren, så ligger dessa erfarenheter kvar i minnet. Sådana sinnliga minnen stannar på ett helt annat sätt i medvetandet än kunskaper som bara fås genom att läsas eller höras berättas om. Här spelar också barnens intresse och engagemang en viktig roll, liksom att de själva äger frågan.

Bild 24: Barnens dokumentation av hela projektet.

Del 6 Sammanfattande diskussion

En sammanfattande diskussion utifrån studien om pedagogisk dokumentation

Det här avhandlingsarbetet tog avstamp i frågor som uppstod i samband med resultaten från min licentiatstudie om individuella utvecklingsplaner. Frågorna som undersöktes där handlade om syftet med individuella utvecklingsplaner och hur detta svarade mot läroplanens uppdrag, samt vilken barnsyn och kunskapssyn som framträdde i de dokument som användes. Resultaten visade att individuella utvecklingsplaner såsom dokumentations- och uppföljningsform främst fokuserade på det enskilda barnets utveckling utan särskild koppling till lärprocesser och verksamhetens utformning och innehåll, något som väckte min undran över hur andra uppföljnings- och utvärderingsformer hanterar denna fråga. Denna undran ledde fram till att jag i doktorsavhandlingen närmare ville undersöka pedagogisk dokumentation i relation till 1998 års läroplansreforms krav på utvärdering som grund för verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete. Följande övergripande frågeställningar formulerades för studien:

- Vilken sorts kunskap produceras genom användandet av pedagogisk dokumentation som grund för verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan?
- Hur styrs kunskapsproduktionen av de grundantaganden och de centrala begrepp som denna dokumentationsform vilar på?
- Vad kan ett immanent perspektiv ge som tillägg till verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan?

I avhandlingen har jag använt tre olika teoretiska perspektiv för att synliggöra den komplexitet som ett arbete med pedagogisk dokumentation innebär. Dessa är; ett läroplansteoretiskt perspektiv, ett poststrukturellt perspektiv samt ett postpragmatiskt immanent perspektiv. I den här diskussionen vill jag återknyta till dessa perspektiv genom att till dem koppla undersökningens övergripande frågor. När det gäller studiens tillförlitlighet har jag försökt redovisa empirin så noggrant som möjligt, samt tydligt redovisat de teoretiska och filosofiska perspektiv som varit mina verktyg vid undersökandet och analysarbetet. Med andra teoretiska verktyg hade andra frågor kunnat ställas och därmed hade andra resultat framkommit i studien.

Varför pedagogisk dokumentation?

I samband med läroplansreformen 1998 fick pedagogisk dokumentation relativt stort utrymme, ett utrymme som förstärkts med det stödmaterial som Skolverket tagit fram i samband med den reviderade läroplanen 2010. I läroplansreformen från 1998 uttrycks, både i det statliga betänkandet och i pro-

positionen, att utvärdering med stöd av pedagogisk dokumentation har tre funktioner: bidra till utveckling av ny kunskap, kontroll av verksamheten samt att ge information om verksamheten och därmed skapa legitimitet för verksamheten. Särskilt framhävs pedagogisk dokumentation som en möjlighet att få ny kunskap om barns lärprocesser och där demokratiaspekten i form av delaktighet och inflytande i processerna poängteras. Ett inflytande och en delaktighet som, utöver personalen i förskolan, inbegriper barn och föräldrar. Så trots att det i styrdokumenten, d.v.s. i läroplanen och i skollagen, inte finns några anvisningar om hur utvärdering ska gå till eller vilka verktyg, metoder eller former som ska användas, har det ändå från statligt håll getts företräde för pedagogisk dokumentation. Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv på styrning skulle detta kunna ses som ett sätt att från den nationella styrningsarenan förflytta fokus från de enskilda barnens utveckling mot ett verksamhets- och lärandeperspektiv. Det kan också ses som ett sätt att styra utvärderingen av verksamheten, från att handla om enskilda barns resultat och vilka aktiviteter barnen får möjlighet till, mot att genom dokumentation, reflektion och analys synliggöra de lärprocesser som de pedagogiska aktiviteterna genererar.

Vad ger pedagogisk dokumentation?

Hur svarar resultaten från studien mot dessa förväntningar på förskolan som en statligt reglerad samhällelig institution? Hur en enskild förskoleavdelning arbetar med den komplexitet som innefattas i pedagogisk dokumentation kan av förståeliga skäl inte generaliseras. De möjligheter och svårigheter, som framkommer som resultat av analysen av avdelningens arbete, kan dock bidra till problematisering av mer generella frågor kring de krav som ställs i den reviderade läroplanen vad beträffar verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete med stöd av pedagogisk dokumentation.

Som ett första svar på frågan visar studien att pedagogisk dokumentation kan fungera som grund för verksamhetsutveckling och kontinuerlig uppföljning av den pedagogiska/didaktiska verksamheten, men den visar också att pedagogisk dokumentation är ett omfattande och krävande projekt. Det kräver dels en djup förståelse av filosofiska och teoretiska perspektiv som grund för reflektion och analys, dels kunskap och praktiska färdigheter för att kunna dokumentera med hjälp av olika medier. Dessutom behövs en organisation som kan stödja analys, reflektion och ett experimenterande förhållningssätt. Detta är något som studien visar tar tid att utveckla och omfatta i en personalgrupp.

Genom att dokumentationen styr in mot ett aktivt lyssnande på barns intresse, nyfikenhet och gemensamma lärprocesser, samtidigt som den fokuserar hur förskollärarna i arbetslaget utformar den pedagogiskt/didaktiska verksamheten, kan den fungera som en form av formativ bedömning. Utifrån en bas i barnens egna frågor synliggörs det kunskapsinnehåll som barnen och

förskollärarna håller på att utforska, vilket ger en viktig grund för utmaning av barnens lärprocesser, men också som grund för utveckling av ny kunskap och förändring av det pedagogiska arbetet.

Av studiens resultat kan utläsas att detta handlar om långsiktiga processer som kräver en organisation som innefattar tid för samtal, reflektion och analys i arbetslaget. Det arbetslag som studerats har tillgång till en sådan organisation. Även om de hade arbetat en kortare tid tillsammans, så hade de tillgång till och ingick i ett sammanhang där man sedan flera år börjat bygga upp strukturer för förändrings- och utvecklingsarbete, och där pedagogisk dokumentation sågs som en resurs för detta arbete. Genom det kollegiala, pedagogiska nätverk som skapats fick förskollärarna stöd för utvecklingen av det pedagogiska arbetet. De hade också tillgång till en av de pedagogiska handledare som fanns i anslutning till förskoleenheten i stadsdelen. I studien framkommer hennes viktiga roll för synliggörandet av frågor som kan hänföras till mer filosofiska och teoretiska aspekter på arbetet med pedagogisk dokumentation, liksom för frågor om synen på kunskap, fakta, ämneskunskap och barns lärande. Den strukturerade organisationen med dess relativt fasta planering vad gäller de yttre ramarna för barngruppsarbetet, i kombination med planeringssamtalen, öppnar även för en möjlig flexibilitet i mötet med vad som sker under samtal och aktiviteter. Samtalen med utgångspunkt i de pedagogiska dokumentationerna tycks också ge de tre förskollärarna en ökad lyhördhet för vad som sker i de pågående händelserna, något som hjälper dem att vara mer närvarande i det som sker tillsammans med barnen. En närvaro som ger utrymme för medforskande och lyssnande till flera olikartade uttryck från olika barn. I analysen av de pedagogiska dokumentationer som görs i anslutning direkt till projektet om de naturvetenskaliga fenomen som barnen utforskar, framkommer också att det inte räcker att följa varje enskilt barns lärande, meningskapande och förändrade kunnande. Materialet i studien visar att barnen hela tiden är sammanflätade i relationer med varandra och varandras frågor, idéer, och erfarenheter. Samtidigt som de också samhandlar med material, med rummet, tiden och de vuxnas frågor, intentioner och planeringar. De processer som pågår i det gemensamma problemfältet påverkar vars och ens unika deltagande, lärande och meningskapande.

Eftersom pedagogiska dokumentationer är materiella och finns kvar som fysiska objekt, texter, bilder, ljudinspelningar och film kan de också återanvändas som underlag vid uppföljning av verksamheten, vilket också gjordes terminsvis och läsårsvis på den aktuella förskolan där studien genomfördes. Syftet var då att värdera hur väl arbetet i förskolan svarade upp mot den egna lokala arbetsplanen och till läroplanens mål. Ett ytterligare syfte var att uppföljningen och utvärderingen skulle ge ett underlag för identifiering av utvecklingsområden för förändring och utveckling av verksamheten. Detta överensstämmer väl med det ansvar som förskolans ”öppna läroplan” ställer på förskollärarna och på övrig personal. Enligt läroplanen vilar ansvaret för

hur det handlingsutrymme som finns uttolkas och används, i hög grad på det arbetslag som är medskapare av den pedagogiska verksamheten tillsammans med barnen. De uppföljningar, som med stöd av den pedagogiska dokumentation gjordes på förskolan, skulle också tillsammans med dokumentationer från andra förskolor i enheten kunna ligga som en gedigen grund för kontroll, bedömning och utvärdering av hela enhetens arbete.

En aktivt värderande roll som förskollärare

I och med den reviderade läroplanens (Lpfö98/10) tillägg, där både förskolechefens och förskollärarens ansvar regleras, förstärks bådas ansvar för uppföljning och utvärdering. I dessa skrivningar ges förskolläraren ett ansvar för att kritiskt granska de verktyg som används och vilka konsekvenser de får för barnens möjligheter till utveckling, lärande och meningsskapande. En sådan aktivt värderande roll blir då ett viktigt kompetensutvecklingsområde, liksom att förskolechefen lyckas skapa en organisation där en sådan roll kan ges tid och plats att utvecklas (Skolinspektionen, 2012). Materialet från den empiriska studien visar att sådana värderande processer kan bli möjliga, men att det då krävs ett aktivt sökande och en nyfikenhet från förskollärarna själva att ta del av nya teoretiska och filosofiska perspektiv, samt en vilja att kritiskt granska de egna föreställningarna om barn, kunskap och lärande i relation till olika ämnesinnehåll. Materialet från studien visar även att reflektion och analys av dokumentationerna vidgade förskollärarnas kompetens att se och omfatta relationer mellan pedagogisk miljö, material, innehåll, barngruppen och deras egna intentioner och förhållningssätt som pedagoger.

Frågan om vilken kunskap som produceras genom användandet av pedagogisk dokumentation som grund för verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan har varit central i detta arbete. Ett resultat som framkommit i analysarbetet är att själva verktyget eller arbetsformen i sig innehåller grundantaganden och begrepp som styr vilken kunskap förskollärare och personal blir bärare av och därmed också vilken kunskap som produceras. Samtidigt styr och begränsar också själva verktygen vilka processer som kan ske. Detta är något som poststrukturella utbildningsforskare påtalat som en konsekvens av att olika utvärderingsverktyg vilar på olika teoretiska antaganden (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; 2001). De teoretiska utgångspunkter som olika verktyg för uppföljning och utvärdering vilar på styr seendet och uppmärksamheten mot vissa frågor eller företeelser och tillsammans med användarnas förståelse sätts, som Skolverket (2012b) skriver, olika verktyg i en kunskapsapparat igång. De för därmed med sig skilda praktiker såsom olika sätt att tala om, agera i och arrangera verksamheten, men också olika utgångspunkter för analys och reflektion kring verksamheten. Genom användandet av olika verktyg får således personal i arbetslagen, genom diskussion och reflektion, en gemensam referensram och kan tala sig samman till ett gemensamt språk kring sitt pedagogiska uppdrag. Ett gemen-

samt språk som både kan öppna för eller begränsa möjligheten till förändring. Om förskollärare och övrig personal i förskolan kan skaffa sig tillgång till nya/andra filosofiska och teoretiska begrepp kan de också utöka sina möjligheter att handla i mellanrummet mellan de ramar som bildar den yttre formen för en förskolas verksamhet (Haug 2003). Ramar i form av styrdokument och mål, och lokala förutsättningar som barngruppens sammansättning, lokaler, personalens utbildning o.s.v., och som verksamhetens organisation måste stödja samtidigt som utrymme för förändring måste finnas.

Pedagogisk dokumentation som enbart teknik

Idag finns en samhällelig och politisk debatt kring att utbildningssystemet, precis som andra välfärdsstatliga områden, ska evidensbaseras. I det sammanhanget har John Hatties (2008) metaanalyser av vad som ger de bästa resultaten i skolan blivit mycket diskuterade. Hattie har bland annat funnit att formativa bedömningar, såsom självvärdering, kamratvärdering och tekniker för att medvetandegöra både barn och lärare om de egna strategierna för lärande, är de mest kraftfulla för att utveckla goda resultat i skolan. Tekniker, som enligt forskningen gett goda resultat, har med stöd av hans metaanalyser i många fall saluförts som färdiga program, som kan ge lärarna en evidensbaserad grund för feedback i undervisning och bedömning. Hattie (2008) poängterar dock att det finns en övertro på att färdiga tekniker som lärarna bara övertar blir lika verksamma som de ursprungligen var där de utarbetades. Risken med detta förfaringssätt är, enligt honom, att det genuina samspelet mellan barnen och mellan läraren och barnen försvinner, särskilt om teknikerna väljs av andra istället för att efterfrågas och kritiskt värderas av lärarna själva.

Under senare år har en motsvarande kritik riktats mot pedagogisk dokumentation utifrån studier som genomförts i svenska förskolor som säger sig vara Reggio Emilia-inspirerade (se t.ex. Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012, Vallberg Roth & Månsson, 2010). En del av den kritiken kan förstås som att på många förskolor har den pedagogiska dokumentationen framförallt blivit en teknik. Ofta på grund av att förskollärarna inte haft tid eller möjlighet att sätta sig in i de mer komplexa teoretiska och filosofiska tankar som ligger bakom. Det kan då resultera i att den dokumentation som görs endast synliggör vad barnen gjort, och där deras tankar och teckningar pryder förskolans väggar eller sitter i barnens pärmar, men inte används som underlag för utmaning av barnens lärprocesser eller för planering och genomförande av verksamheten (Skolinspektionen, 2012). Motsvarande kan hända om en kommun eller en förskolechef väljer att uppifrån bestämma att förskolan ska arbeta med pedagogisk dokumentation utan att det komplexa tänkandet bakom förankrats i arbetslaget. Kritik mot att pedagogisk dokumentation blir en teknik förs också fram internationellt. Grieshaber och Hatch (2003) hävdar att pedagogisk dokumentation alltmer ses som en glo-

bal industri utan kritiskt värderande av i vilka sammanhang det inlemmas och brukas och ur vilka politiska, filosofiska och teoretiska utgångspunkter den härrör (Grieshaber & Hatch, 2003). Intressant i detta sammanhang är att de studier som genomförts i Stockholmsprojektet (se vidare s 109) av dessa forskare lyfts fram som just ett sådant kritiskt vetenskapligt förhållningssätt till pedagogisk dokumentation.

Ovanstående visar på vikten av förskolechefers och förskollärares roll som aktivt värderande kritiker i förhållande till användandet av både pedagogisk dokumentation och andra verktyg för dokumentation, uppföljning och utvärdering. Det väcker också frågor om hur förskolans organisation i en stadsdel eller kommun ser ut. Som visats i ett avsnitt i del 4 i avhandlingen, har de kommunala förskolorna i Reggio Emilia utvecklat ett systemteoretiskt perspektiv som inbegriper ett tänkande om förskolan som organisation. Själva säger företrädare för verksamheten i Reggio Emilia att de försökt skapa en ”intelligent organisation” där de, som framgått tidigare, byggt in pedagogistor och ateljéristor för att stötta och utmana det pedagogiska arbetet. Denna organisation är uppbyggd så att förskollärare ges en reell möjlighet att bli kritiskt granskande pedagoger i samarbete med barn, kolleger, föräldrar och politiker. Det är en organisation med tid för kollektivt, laborativt och experimenterande arbete och där pedagogisk dokumentation sammanförs med studier inom skilda ämnesområden och med ny forskning. Fokus för ett sådant förändrings- och utvecklingsarbete i Reggio Emilia har alltid legat på de lärprocesser som barnen är involverade och engagerade i och i relation till det samhälleliga utbildningsuppdraget, såsom det förhandlats fram mellan personal, föräldrar, kommuninnevånare och politiker.

Barns frågor och lärprocesser i fokus för kunskapsproduktionen - ett immanent perspektiv

En tolkning av läroplanens uppdrag som förts fram i avhandlingen är att förskolan har ett dubbelt uppdrag; att genom reproduktion föra vidare samhälles traditioner, kultur och kunskap och samtidigt ge barn möjligheter till att använda sin potentialitet för överskridanden och eget meningskapande. Resultaten från de i studien analyserade planeringssamtalen visar att det finns en ambivalens inför detta. En ambivalens som inte enbart finns hos det studerade arbetslaget utan har förts fram som en allmän kritik mot förskolor som använder pedagogisk dokumentation (Emilsson &Pramling Samuelsson, 2012; Vallberg Roth & Månsson, 2010). Orsak till ambivalensen kan vara, som Thulin (2011) påpekat, att i förskolans tradition har människoblivandet stått i centrum före kunskapsuppdraget och att förskollärare därför inte är vana vid eller känner sig främmande för att tydligt formulera vad barnen ska få möjlighet att lära under sin förskoletid. En följd av detta kan yttra sig i att personalen i förskolan därmed okritiskt följer de spår barnen själva tar upp,

något som medför att de inte fullföljer sina intentioner som lärare och ej heller följer målen för verksamheten. Detta kan dels bottna i en osäkerhet om hur vedertagen ämneskunskap, exempelvis i form av adekvata begrepp, ska komma barnen till del, dels vara en följd av en osäkerhet kring vad det aktiva lyssnandet till barnens egna frågor och potentialitet innebär. Det krävs en balans mellan det redan aktualisera och representerade, mellan det som redan satts i ord och begrepp och det immanenta som är i tillblivelse.

Studien visar att precis som för barnen, är det i själva händelseögonblicket, i själva samtalen och reflektionen kring den pedagogiska dokumentationen, som det ibland uppstår ”ahaupplevelser” i arbetslaget som skapar en förhöjd intensitet, som smittar av sig och sprider lust och nyfikenhet hos de vuxna, och som ger kraft och energi inför det fortsätta arbetet tillsammans med barnen. När förskollärarna, i samband med reflektionen kring de pedagogiska dokumentationerna, gav sig tid att stanna upp inför barnens frågor och ge betydelse åt enskilda processer och händelser öppnades möjligheter att se oväntade och oförutsedda ingångar till de fenomen som var barnens innehållsfokus.

För förståelsen av vad som händer i dessa ögonblick fungerar Deleuze och Guattaris tillblivelseontologiska och immanenta perspektiv produktivt. Som jag tidigare visat menar de att de gånger vi verkligen tänker är när vi blir tvingade till det i mötet med något helt okänt. Barn försätts troligen oftare i sådana situationer än vuxna, då de ännu inte hunnit bli lika territorialiserade i förhållande till ett ortodoxt tänkande. Av erfarenhet från att ha varit delaktig tillsammans med förskollärarna vid planeringssamtalen vet jag att de, liksom jag själv, erfarit den kraft och energi som emanerar ur sådana ögonblick. En kraft som gör oss mer mottagliga för det som barnen är involverade och engagerade i. Vid läsning, reflektion och analys av pedagogiska dokumentationer kan det immanenta tillblivelseontologiska perspektivet göra lärare och forskare mer öppna och känsliga för den affekt, vitalitet och intensitet som skapas i de pågående händelserna – i det ögonblickliga.

Den viktiga potentialitet som ligger i lusten och begäret skapar på så sätt ett kollektivt engagemang för fortsatt utforskande och lärande. Det immanenta perspektivet, med dess filosofi och begreppsapparat, vidgar inte bara kunskaps- och lärandebegreppet, utan ger även ett tillägg till ett yrkesspråk kring förskoledidaktiken. En förutsättning är att förskollärare och övrig personal, i mötet med enskilda barn och i mötet med barngruppen, samt i mötet med den pedagogiska dokumentationen, inte enbart värderar och bedömer barns kapaciteter, färdigheter och kunnande, utan också lyckas uppvärdera lärprocesserna och lyckas ta vara på det unika i händelserna – i nuögonblicket. Först då lyckas vi närma oss Spinozas potentia – ”att vi aldrig vet vad en kropp kan göra”.

Summary

Introduction

During the 1990-ties Swedish preschool and school were strongly influenced by societal transformations such as globalisation and decentralisation. Consequences of these changes were seen in how preschool acquired its first curriculum and in how the institution was brought into the Swedish educational system. Societal institutions such as preschool and school were now to be governed by centrally formulated goals and outcomes rather than through regulation, which in turn called for focus on questions of quality-assurance and evaluation. With the transfer into the educational system local preschools adapted differently to the demands on assessment and evaluation. Two forms of documentation have been particularly pre-dominant: individual developmental plans and pedagogical documentation.

In the curriculum for the Swedish preschool (Lpfö98; Lpfö98/10) the basic values and content are formulated in the form of goals to strive towards and not in the form of goals to reach. It is also clearly stated that the work is supposed to depart from children's own interests, experiences and opinions and that teachers and the working-teams should make use of children's thoughts and ideas when planning and conducting the didactical activities. In the delegation from the national level the task of the preschool is defined as simultaneously reproductive through transmission of traditions and knowledge and productive through letting children collectively create meaning and produce knowledge. This can be understood as a two-folded mission: on the one hand a societal reproductive task and on the other a task that implies letting children challenge and transcend existing knowledge. The defined goals are directed towards what the preschool should strive for concerning each individual child's development and learning. However, it is pointed out that it is the educational context that should be evaluated as there are no defined goals to achieve for the individual child. In the preparatory work for the curriculum it is pointed out that it is essential to use and develop perspectives and methods of evaluation that relates to the goals of the preschool. Perspectives and methods that can contribute to the development of the pedagogical practice. From the point of view of curriculum theory this is especially important, as tools for evaluation govern and shape both questions and analysis, and in that sense also dictates what becomes considered as meaningful in an educational context.

Purpose of the study

The purpose of the study is to examine, in relation to the demands of assessment, evaluation and documentation, what kind of knowledge that becomes possible through the use of individual development plans and pedagogical documentation, and how this knowledge answers to expectations of development of content, form and organization of the early childhood educational context. Another purpose is to examine what a post-pragmatic perspective and an immanent idea of evaluation can imply for the two-folded task of the preschool: the societal reproduction of knowledge and the staging of possibilities for children's own production of knowledge.

Research questions

- What kind of knowledge is created through the use of individual developmental plans and pedagogical documentation as a foundation for the development of practice in the preschool and for systematic quality work.
- How is knowledge-production governed through the grounding presumptions and central concepts within each form of documentation?
- What can an immanent idea of assessment and evaluation add to the development of practice and systematic quality work?

Areas of investigation

The study has been conducted in three parts. As questions of evaluation have become so central as ideological governing of the preschool the first part deals with this question. Within curriculum theory evaluation is considered to have a governing effect through indicating what is important in a practice (Dahlberg, Lundgren & Åsén, 1991). Therefore it has been of interest to study how governing has been handled in the process of introducing a curriculum into early childhood education in 1998. As a background to the empirical studies, and as a way to deepen the understanding of the ideological governing, I have gone back to the texts that monitored the curriculum-reform in 1998. As a way to give a background to the empirical studies and as a way to deepen the understanding of how the ideological governing, through the curriculum, functions, an analysis based on curriculum-theory has been carried out in this first part.

In the second part the results from an earlier study on individual developmental plans *Why individual developmental plans? A study of a new tool for evaluation in preschool* (Elfström, 2005) is described. The results of this study showed that this form of assessment and evaluation focused the individual child's development and not the educational context and its organization and content. In the present study the purpose has been to examine the theoretical presumptions behind the individual developmental plans that make them, despite opposite intentions, into normalizing tools. Tools that

strongly focus, assess and evaluate the individual child and omits the educational context. This becomes particularly urgent when considering new demands in the revised curriculum (Lpfö98/10) that proposes that the assessment of children's learning and development should be done in relation to the development of the educational context. Results from the earlier study also showed that the content of the pedagogical activities was not evaluated. It was also shown that forms for describing the complexity of all the relations that influence content, organization, as well as individual and collective learning processes was needed.

Due to these results the main study of this thesis, which is presented in the third part, is directed towards examining pedagogical documentation. The purpose here is to study how pedagogical documentation answers up to the demands on documentation, assessment and evaluation. This has been done through an empirical study of one preschool's use of pedagogical documentation during one year.

Disposition and content of the study

The study is divided into 6 parts:

Part 1 consists of a short background to the study and a description of the study's purpose and research questions.

Part 2 examines the curriculum reform of the preschool from a curriculum theory perspective on governing through evaluation. This part serves as a background for the two empirical studies.

Part 3 performs a re-reading of the results of the earlier study on individual development plans in relation to the research questions of the present study.

Part 4 introduces the main study on pedagogical documentation through describing the background of pedagogical documentation and its roots in the community preschools in the Italian town Reggio Emilia. This part also describes the background to the use of pedagogical documentation in Swedish preschools. Thereafter follows a description of philosophical and theoretical presumptions underlying the work with pedagogical documentation as well as a description of a philosophical and theoretical move towards a post-pragmatic and immanent perspective. Part 4 ends with relating to earlier research on pedagogical documentation and natural sciences in preschool.

Part 5 presents the empirical study of how pedagogical documentation is used in a Swedish preschool. The study's design and methods for collecting and analyzing data are described. Results and analysis is then presented in five sections.

Part 6 contains a concluding and summarizing discussion where the results of the main study on pedagogical documentation are discussed in relation to the three research questions.

Theoretical departure for the main study on pedagogical documentation

The didactical departures that are associated with pedagogical documentation in this study concerns a border-transgressing and project-oriented way of working. This way of working departs from the idea that children experience the world in a trans-disciplinary way, which implies that they do not divide and limit their experiences, their play or their experimentations into given categories or subject contents. There is an ambition to assure each child's participation in a collective creation of knowledge within the educational context. This way of working has inspired early childhood researchers to, through post-structural theories, deconstruct and critically examine practice as habits, traditions and specific ways of looking upon knowledge and the learning child. When encountering preschool practices some of these researchers have looked for philosophical and theoretical departures capable of handling the double mission of having to deal with a given content, and at the same time listen to unexpected and unforeseeable questions from the children when they through their actions create something new.

Within these research efforts of trying to find conceptual and theoretical tools capable of harboring complexity in, for instance, that which happens in a group of preschool children, some concepts presented by French philosopher Gilles Deleuze and French psychoanalyst Félix Guattari proved to be useful. Their philosophy of becoming focuses becoming, and the present moment and experimentation, rather than focusing being. *Immanence, affect* and *virtuality* are all central concepts and create the conditions for becoming. The immanent concerns the question of what a body can do in the very present moment where we already and always find ourselves. Within Deleuze and Guattari's philosophy the immanent, pre-conscious, and virtual becoming is present at the same time as the learning that is actualized in what we experience (Deleuze, 2001), but what they give most attention to, is the creation of concepts for that which is becoming. Through putting Deleuze and Guattari's concepts into work in relation to learning and subjectivity, Gunilla Dahlberg and Liselott Olsson have described learning and subjectivity as a relational field (Dahlberg, 2006; Dahlberg & Bloch, 2006; Olsson, 2008, 2009). When Dahlberg and Olsson put Deleuze and Guattari's concept of the "event" into work they show how children and teachers together create a problematic field that opens up for collective experimentation. Preschool can then use these tools for transgressing the logic of transmission and reproduction of knowledge. This adds something to seeing learning as linear and progressive and it makes it possible to look upon children, teachers, environment, material and subject content as a transforming relational field of potentiality where learning concerns the creation of knowledge (Dahlberg, 2006; Lind, 2010; Olsson, 2008, 2009).

In the present study I have related to these theoretical departures and consequently I have used three theoretical perspectives: curriculum theory, post-structural theory and an immanent philosophical perspective.

The empirical study of pedagogical documentation

The purpose of the empirical study has been to, through examples from one preschool using pedagogical documentation, examine what appears in the documentations and how this is used in didactical work when it comes to organization of form and content. I have also looked for the consequences for children's learning and meaning-making within continuous development work and systematic quality work in everyday practice.
The following questions have been used:

- What appears as focus and content in the pedagogical documentations?
- What themes of content appear within teacher's planning-sessions?
- Which conceptions of children, learning and knowledge appear?
- What could an immanent approach to assessment and evaluation add to the development of practice and systematic quality work?

The empirical material consists of pedagogical documentations produced by children and teachers in the preschool class where the study was conducted. It has been collected during fieldwork in class and during teacher's planning-sessions where documentation has been the focus for discussion and reflection. One part of the empirical material consists of recordings from 6 planning-sessions. These have been transcribed in their entirety and have together with the pedagogical documentations been analyzed focusing how they are used in planning and conducting pedagogical activities as well as developing the educational context.

When dealing with the empirical material my intention has been to make visible both kind of learning processes that this study interprets that the curriculum prescribes. One task of planning and conducting practice towards goals to strive for and one task concerning giving space for children's ideas, experiences and interests where meaning-making and the creation of knowledge finds its place. Two parallel trajectories that are made visible within the preschool in which the study is conducted. Therefore I have also used two different methods for analyzing. One method departs from curriculum theory where descriptions and categorizations are part of a discursive analysis of how teachers use pedagogical documentation together with the children and what themes appear in their planning -sessions. The second method consists of an immanent following up of the rhizomatic web of threads that appear and transform through the practice and where pedagogical documentation is part of the relational field of potentiality.

Results from the empirical study

Pedagogical documentation, as it is expressed in the examples from the preschool studied, gives an insight into what kind of knowledge and which questions are made possible through this specific form of assessment and evaluation. When teachers discuss the concrete documentations they focus children's experimentation, questions, experiences and engagement as well as how this is taken up and brought into their practical work in a natural science project. The team of teachers also discuss children's surprising and unexpected ideas and perspectives. Their discussions deal with issues concerning children's experience as meaningful, fun and interesting as well as boring, too difficult or not interesting. To a certain extent their discussions also turns around when children develop their knowing and showing signs of developing new skills, often of practical nature. At the same time, many of the themes that appear show that the teacher-team discussions and reflections, to a large, extent is directed towards the educational context and towards the professional role of the teacher. Two areas of discussion and reflection appear: children's questions and interests and the professional role of the teacher, both of these themes relate to the preschool's task of documenting, assessing and evaluating the educational context and practice. The knowledge that are created and expressed in these conversations is by teachers used in the everyday monitoring, transforming and developing of their practice. This concerns, for instance:

- Assessment of the meaningfulness of different activities in relation to the claimed purpose and in relation to children's questions
- Assessment in relation to the subject content and the values that the preschool claim to work and stand up for
- Assessment and evaluation of chosen subject contents in relation to curriculum

These are all assessments that depend upon the purpose and goals of the class work and practice that teacher's have defined. But the assessments also depend on the discourses, central concepts and presumptions that teachers and their supervisors are embedded in. A didactical question that needs to be asked is if all children are represented in the produced documentation and if all children's interests and experiences are demanded and permitted to influence the planning and conducting of activities. In discussions during planning-sessions it becomes clear that there has been place for such questions. However, the monitoring of each individual child's learning and development in relation to curriculum was not something that was given a lot of attention during these discussions. This could be one area for further development: to find forms for an active "listening" to pedagogical documentation as a way of analysing each individual child's learning in relation to what the teaching context has offered, still though, without setting up criteria and given outcomes for the child.

Concluding reflections

Pedagogical documentation as a form for assessment and documenting is a very comprehensive project harbouring many philosophical and theoretical departures that demands a lot of time to be developed in a team of teachers. Pedagogical documentation is also connected to an approach and a way of thinking of democracy and children's, teachers and parents rights and citizenship in a transforming society. Therefore, there is no possibility to generalize the effects and consequences departing only from one preschool as an example. But one can still get a glimpse of the possibilities and the difficulties that pedagogical documentation can bring into continuous development work in practice. The results in this study show that work with pedagogical documentation can function as a form of continuous assessment that focus the pedagogical and didactical practice. It directs questions towards children's curiosity, interests and collective learning processes at the same time as it works as a continuous formative assessment for teachers concerning their professional role as teachers and their organization of form and content in practice. This gives them a ground for changing and transforming their work and the content by basing themselves in children's own questions. But the results also indicate that these are long-term processes that demand an organization that allows time for discussion, reflection and analysis within the teacher-team. Yet another question concerns the possibility to use pedagogical documentation as material for evaluation of the educational context. Partly, in order to acknowledge and bring in children's ideas in relation to locally formulated goals and outcomes as well as those formulated in curriculum and also in order to identify areas in the educational context in need of development and transformation. In the revised curriculum (Lpfö98/10) the responsibility of preschool teachers and head teachers, for assessing and evaluation, is regulated and accentuated. Preschool teachers are here described as responsible for critical examination of the tools used and the consequences they have on children's development, learning and meaning- making. Such a role demands in turn the possibilities of further development of competencies and that head-teachers create an organization where such a role is given time and space to be developed (Skolinspektionen, 2012). Material from the empirical study show that such evaluating processes are possible, but it demands of preschool teachers to be curious and to actively search for new theoretical perspectives, as well as being willing to critically examine one's ideas of children, knowledge, learning and different subject-contents.

Learning and subjectivity as a relational field of potentiality – an immanent perspective as an addition to evaluation

The experimenting with letting some of Deleuze and Guattari's concepts join the empirical material in the final part of this study, reveals that an immanent perspective on documentation, assessment and evaluation adds a sensibility and an openness for being present in the ongoing events. It creates possibilities to be more receptive for what it is that engage and involve children. An immanent perspective can with support from Deleuze and Guattari's concepts add something to the professional language of pedagogy and didactics and this can start to function in teachers meeting with individual children as well as the entire group of children. This encounter will take care of the potentiality in the present moment and it will enhance the unique events as they are happening. Pedagogical assessments can then value and assess both children's capacities, skills and knowing and children's learning processes in the present moment. This is important in order not to lose the vitality and potentiality one finds in the will to learn that appears when children and teachers are allowed to own their question.

Referenser

Alexander, R. (2009) (ed*) Children, their World, their Education*. Final Report and Recommondations of the Cambridge Primary Review. London: Routledge.

Andersson, M. (1995) *A Swedish Version of the Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS.* Stockholm: HLS Förlag.

Andersson, M. (1999) *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) A tool in evaluating and improving quality in preschools.* Stockholm: HLS Förlag.

Andersson, M. & Löfgren, U. (1994/2010) *Utvärdering i förskolan. ECERS-metoden – kvalitetsbedömning av basfunktioner i förskolemiljö för barn 3-6 år*. Psykologiförlaget.

AREA-gruppen (1993) *Ledning med barnet i centrum. Rapport från AREA-gruppen.* Stockholm: Reggio Emilia Institutet

Barard, K. (2007) *Meeting the univers halfway: Quantum physics of the entangelment of matter and meaning.* London: Duke Universal Press.

Barsotti, A.(1986*) Staden och regnet – ett temaarbete på daghem i Reggio Emilia, steg för steg.* Mariedamfilm AB: HB Barsotti.

Barsotti, A.(1997) *D – som i Robin Hoods pilbåge.* Stockholm: HLS Förlag.

Barsotti, A., Dahlberg, G., Göthson, H. & Åsén, G. (1992) *Pedagogik i en föränderlig omvärld – ett samarbetsprojekt med Reggio Emilia.* Projektplan. Lärarhögskolan i Stockholm.

Barsotti, A., Dahlberg, G., Göthson, H. & Åsén, G. (1993*) Early Childhood Education in a Changing World. A practice oriented research project.* Paper presented at the third European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Kriopigi, Chalkidiki, Greece 1-3 september 1993.

Bartholdsson, Å. (2003*)* På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i svensk skola. I Anders Persson (red.*) Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.

Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind.* San Francisco: Chandler Publishing.

Bateson, G. (1979) *Mind and Nature: A Necessary Unit*. New York, NY: E.P. Dutton.

Bennett, J. (2008) *The pedagogical task of the pre-school. How to improve quality, with a focus on more targeted gools and quality control*. Paper for the seminar "The pedagogical task of pree-school – do we need more targeted goals and quality control? Stockholm den 6 juni 2008.

Biesta, G. (2007) Who is there? Finding the other in the self. In Stengel, B.(eds.) *Philosophy of Education*. Urbana-Champaign: Philosophy of Education Society.

Bjervås, L-L. (2011*) Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan – en diskursanalys*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.

Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulin, U. & Kärrby, G. (1992) *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen. En studie av daghem i Göteborgs kommun.* Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik. Rapport nr 1992:07.

Bloch, M. (1992) Critical perspectives on history of early childhood education. In Kessler, S. & Swadener, E.B. (eds.) *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue.* New York: Teachers College Press.

Bonta, M. & Protevi, J. (2004) *Deleuze and Geophilosophy: A Guide and Glossary.* Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

Canella, S.G. (1997) *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice and Revolution.* New York: Peter Lang Publishing Inc.

Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach.* London: National Children´s Bureau.

Colliander, M-A., Stråhle, L. & Wehner-Godée, C. (red.) (2010) *Om värden och omvärlden. Pedagogik I praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia.* Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Conell, C.M.& Printz, R.J. (2002) The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children. *Journal of School Psychology*, Vol 4, Nr 2, p 177-193.

Dahlberg, G. (1982) *Kulturöverföringens rationalisering*. Paper presenterat vid Socialstyrelsens seminarium om barnomsorgens pedagogiska verksamhet, Tällberg 14-18 juni 1982.

Dahlberg, G. (1984) *Relationen primär socialisation – sekundär socialisation*. Föredrag till Nordiskt symposium om barns socialisation. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm 4-6 juni 1984.

Dahlberg, G. (1985) *Context and the Child´s Orientation to Meaning. A Study of the Child´s Way of Organazing the Surrounding World in Relation to Public Institutionlized Socialization.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Dahlberg, G. (1989) Om förskolans styrning, inriktning och utvärdering. I *Barnomsorgen i ett samhällsekonomiskt perspektiv.* En seminarierapport. Stockholm: Delegationen för social forskning, DSF.

Dahlberg, G. (2002a) Annanhetens och välkomnandets etik. I: *Modern Barndom* nr 6.

Dahlberg, G. (2002b) Barnsyn, kunskapssyn och lärande. Reflektioner kring barnet och pedagogen som medkonstruktörer av kunskap och kultur. *Modern Barndom Om*, REI föreläsningsserie.

Dahlberg, G. (2003) Pedagogy as a Loci of Ethics of an Encounter. In Bloch, M, Holmlund, K., Moqvist, I. & Popkewitz, T. (eds.*) Governing Children, Families and Education: Restructuring the Welfare State.* New York: Palgrave McMillan.

Dahlberg, G (2006) Paper presenterat vid forskningsseminarium, IOL Lärarhögskolan i Stockholm.

Dahlberg, G (2010) Att välkomna olikhet. I: *Transkulturalitet och kommunikation.* Manuskript, Stockholms universitet.

Dahlberg, G. & Bloch, M. (2006) Is the Power to See and Visualize Always the Power to Control? In Popqewitz, T., Petersson, K., Olsson, U. & Kowalczyk, J. (eds.*) "The future Is Not What It Appears To Be" Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg G., Fredricson, A. & Åsén, G. (1992*) Uppföljning av pedagogiskt program för förskolan.* Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Dahlberg G., Fredricson, A. & Åsén, G. (1993) *Förskolan och det pedagogiska programmet.* Stockholm: Socialstyrelsen 1993:3.

Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994*) Förskola och skola - om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats.* Stockholm: HLS Förlag. Särtryck av bilaga 3 ur betänkandet "Grunden för ett livslångt lärande. En barnmogen skola" (SOU 1994:45)

Dahlberg, G. & Lundgren, U.P. (1984) *Ett läroplansteoretiskt perspektiv på förskolan. Underlagsmaterial för socialstyrelsens expertgrupp för utarbetande av pedagogiskt program för förskolan.* Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm

Dahlberg, G., Lundgren U.P. & Åsén G. (1991) *Att utvärdera barnomsorg.* Stockholm: HLS Förlag.
Dahlberg, G. & Moss, P. (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
Dahlberg, G., Moss, P.& Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Postmodern Perspectives. London/NY: Routledge/Falmer Press. (På svenska: 2001*) Från kvalitet till meningskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
Dahlberg, G. & Åsén, G. (1986a) *Perspektiv på förskolan. Några utgångspunkter för en analys av den pedagogiska reformverksamheten i förskolan*. Rapport nr 2/86. Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
Dahlberg, G. & Åsén, G. (1986b) *Förskolans styrning och ledning.* Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
Dahlberg, G. & Åsén, G. (1987*) Föreståndarna och förskolans ledning. En studie av föreståndarnas arbete och arbetssituation.* Stockholm: HLS Förlag.
Dahlberg, G. & Åsén, G. (1989) Decentralisering och förskolans ledning. I Palmberg, j. (red) *Barnomsorgen 3. Forskning och utveckling.* Stockholm: Liber.
Dahlberg, G. & Åsén, G. (1994) Evaluation and regulation: a question of empowerment. In Moss, P & Pence, A. (eds) *Valuing Quality in Early Childhood Service.* London: Paul Chapman Publishing.
Dahlberg; G. & Åsén, G. (2005) Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin I Reggio Emilia. I Forsell, A. (red.) *Boken om pedagogerna* (femte upplagan): Stockholm: Liber.
Dahler-Larsen, P. (1998) *Den rituelle reflektion – om evaluering i organisationer.* Odense: Odense Universitetsförlag.
Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem I.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Davis, B. (2003) *Hur flickor och pojkar gör kön.* Stockholm: Liber.
Deleuze, G. (1994*) Difference and Repetition*, trans. P. Patton, London: Athlone Press.
Deleuze, G (2001) Immanens: ett liv…övers. C. Kullberg. I *Glänta* nr 3/01 s.76-78.
Deleuze, G. (2004) *The Logic of Sens*, trans. M. Lester. London: Continuum.
Deleuze, G & Guattari, F. (1994) *What is philosophy?* Trans. H. Tomilsson and G. Burchill, London: Verso.
Deleuze, G. & Guattari, F. (2004) *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia.* Trans. B. Massumi, 2nd edn. London: Continuum.
Derrida, J (1976) *Of Grammatology*. Baltimor and London: The John Hopkins University Press.
Du Rietz, L., Lundgren, U.P. & Wennås, O. (1987) *Ansvarfördelning och styrning på skolområdet.* Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet (DsU 1987:1) Stockholm: Allmänna förlaget.
Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (eds) (1993) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education.* Norwood: Ablex Publishing Corporation.
Ejdevald, C. (2009) *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek.* Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
Ekholm, B.& Hedin, A. (1993) *Det sitter i väggarna. Daghemsklimat – barns och vuxnas utveckling.* Lund: Studentlitteratur.
Elfström, I. (2005) *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan.* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Elfström, I., Nilsson, B., Sterner, L. & Wehner-Godée, C. (2008) *Barn och naturvetenskap – upptäcka, utforska, lära.* Stockholm: Liber.
Elm, A. (2007) *Interaktion och naturvetenskap i en förskola och en förskoleklass.* Stockholm: Stockholms universitet.
Elm Fristorp, A. (2012) *Design för lärande – barns meningsskapande i naturvetenskap.* Doktorsavhandling i didaktik vid Stockholms universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik 11. Stockholms universitet.
Elmehed, L. (2007*) Hur bra är vår förskola? Ett häfte om självvärdering inom sju nyckelområden.* Solna: Fortbildningsförlaget.
Emilsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012) På jakt efter det kompetenta barnet. *Nordisk barnehageforskning*, 5 (21) s 1-20.
Fendler, L. (2001) Educating Flexible Souls: The Construction of Subjektivity through Developmentality an Interaction. I Hultqvist, K & Dahlberg, G (eds): *Governing the Child in the New Millenium.* New York: RoutledgeFalmer.
Folke Fichtelius, M. (2008) *Förskolans formande. Statlig reglering 1994-2008.* Uppsala: Uppsala universitet, Acta Universitatis Upsalisensis.
Forsberg, E. & Wallin, E. (2005) Skolverkets program för resultatförbättring i grundskolan. Ett kontraproduktivt förslag? I *Pedagogisk forskning i Sverige* årgång 10 nr 3/4 s. 300-3009.
Forsberg, E. & Wallin, E. (2006) Skolan som moraliskt rum. I Forsberg, E. & Wallin, E. (red.) *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Whritings, 1972-1977* ed. C. Gordon. London: Harvester Wheatsheaf.
Foucault, M (1993) *Diskursens ordning.* Stockholm: Brutus Östligs Bokförlag Symposium
Frede, E.C. (1995) The Role of Program Quality in Producing Early Childhood Program Benefits. The Future of Children. *Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs*, Vol 5, Nr 3, p 115-132.
Gars C. (2002) *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskollärarruppgift i den offentliga barndomen.* Stockholm: HLS förlag.
Granath, G. (2008*) Milda makter: Utvecklingssamtal och loggböcker som diciplineringstekniker.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Grieshaber, S. & Hatch, J.A. (2003) Pedagogical Documentation as an Effect of Globalization. *Journal of Curriculum Theorizing.* Vol.19:1pp. 98-102, 2003.
Guattari, F. (1995*) Chaosmosis. An Ethno-aesthetic Paradigm*. Sidney: Power Institute of Fine Arts.
Halvars-Franzén, B. (2010) *Barn och etik – möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag.* Stockholm: Stockholms universitet.
Hammarström-Lewenhagen, B. (kommande, 2013) *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968-1998.* Avhandlingsmanus vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
Harlen, W. (2007) The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary Education. *The Primary Review Research Survey* 3/4. Bristol: University of Bristol.
Harlen, W. & Deakin-Crick, R. (2004) *Testing, Learning and Motivation*. Cambridge: Assessment Reform Group.
Harms, T. & Clifford, R.M. (1980) *The Early Childhood Childhood Environment Rating Scale.* NY: Teachers College, Collumbia University.USA.
Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2010) *Utvärdering och utveckling I förskolan. ECERS-metoden – att kvalitetssäkra basfunktioner i förskolemiljö för barn*

2,5-5 år. (Svensk version: Andersson, M & Löfgren, U.) Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget.
Harrisson, C. & Howard, S. (2009) *Inside the Primary Black Box. Assessment for learning in primary and early years classrooms.* London: GL Assessments, Kings College.
Hardt, M. & Negri, A. (2002) *Empire*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
Hattie, J. (2008) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.
Heckman, J. (2011) The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator* 35, 31-35.
Haug, P. (1992) *Educational reform by experiment*. Stockholm: HLS Förlag.
Haug, P. (2003) *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Forskning i fokus nr 8. Stockholm: Skolverket.
Helldén, G. (2013) *Elevers kunskapsutveckling och förståelse av ekologiska processer.* Stockholm: Liber.
Helldén, G.F. & Solomon, J. (2004) The persistens of personal and social themes in context: Long and short term studies of students' scientific ideas. *Science Education* 88, 885-900.
Hofvendahl, J. (2006) Förpapprade samtal och talande papper. I *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
Holmlund, K. & Rönnerman, K. (1995) *Kvalitetssäkra förskolan. Om utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet.* Lund: Studentlitteratur.
Hultman, K. (2011) *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola.* Stockholm: Stockholms universitet.
Hultqvist, K. (1990) *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen.* Stockholm: Symposium bokförlag.
Häikiö, T. (2007) *Barns estetiska lärprocesser. Ateljerista i förskola och skola.* Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothobugensis.
Kampman, J. (2004) Socialization of Childhood: New Opportunities? New Demands? In Brembeck, H., Johansson, B. & Kampman, J. (eds.) *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies.* Fredriksberg: Roskilde University Press.
Karlsson, O.(1995) *Att utvärdera mot vad? Om kriterieproblemet vid intresseutvärdering.* Stockholm: HLS Förlag.
Karlsson, O. (2000) Praktikbaserad utvärdering i förskola och fritidshem. Utbildning & demokrati. *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik.* Volym 9, nr 2, 2000, s 87-106.
Karlsson Vestman, O. (2011) *Utvärderandets konst*. Lund: Studentlitteratur.
Kennedy, B. (1999) *Glasfåglar i molnen*. Stockholm: HLS Förlag.
Kommittédirektiv Dnr 1997:30 Tilläggsdirektiv till Barnomsorg och skolakommittén (1996:04).
Kärrby, G. (1989) A Swedish Research Version of the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). Gothenburg university. Department of Education.
Kärrby, G. (1997) Bedömning av pedagogisk kvalitet. Förskolan i fokus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 2, 1997, s 25-42.
Lagerroth, E (1994) *Världen och vetandet sjunger på nytt. Från en mekanisk värld till ett kreativt universum.* Göteborg: Bokförlaget Korpen.
Lather, P. (1991) *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern.* New York: Routledge.

Latour, B. (2005) *Reassembling the social: An introduction to Actor-network-theory*. Oxford/New York: Oxford University Press.
Lenz Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd - dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan.* Stockholm: HLS förlag.
Lenz Taguchi, H. (2010*) Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*. London/New York: Routledge.
Lenz Taguchi, H. (2012) *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
Lind, U. (2010*) Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform.* Stockholm: Stockholms universitet.
Lindensjö, B & Lundgren, U.P. (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2005) ”Antingen får man skäll eller beröm”. En studie om utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, e-tidskrift, 2005.1.www.upi.artisan.se.
Loytard, J.-F. (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge.* Minneapolis, MN: University of Minneapolis Press.
Lundgren, U.P. (1979) *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori.* Stockholm: Liber Förlag.
Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94 (SKOLFS 1994:1). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Läroplan för förskolan, Lpfö98 (SKOLFS 1998:16). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Läroplan för förskolan, Lpfö98 (SKOLFS 2006:22). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Läroplan för förskolan, Lpfö98/10 (SKOLFS 2010:35). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Läroplan för grundskolan, Lgr80. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Läroplan för gymnasiet, Lgf94.Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Malaguzzi, L. (1987/2011) Föreläsning 19870623 publicerad i *Modern barndom* nr3/11.
Markström, A-M. (2005) *Förskolan som normaliseringspraktik - en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Educational Sciences.
Markström, A-M. (2008) Förskolans utvecklingssamtal – ett komplex av aktiviteter i tid och rum. *EDUCARE*, (1), s 50-67.
Massumi, B. (2002) *Navigating Movements: An Interwiev with Brian Massumi*, 21cMagazine, 2 s 1-25. Avaideble HTTP:<http://www.21magzine.com/issue2/massumi.html>
Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1992) *The Tree of Knowledge.* Boston: Shambala, New Science Library.
Melucci, A. (1989) *Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemperary Society.* Philadelphia, PA: Temple University Press.
Modern Barndom nr 2/1995. Tidskrift utgiven av Reggio Emilia Institutet.
Moss, P. (1995) *Defining Objectives in Early Childhood Services.* Paper given at the 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris 9 september, 1995.
Moss, P. & Pence, A. (eds.) (1994) *Valuing Quality in Early Childhood Services. New approaches to defining quality.* London: Paul Chapman Publishing.
Mozère, L. (1992*) Le Printemps des Chèches : historie et analyse d´un movement.* Paris: L´Harmattan.

Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande.* Stockholm: Liber.
OECD (2006) *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
OECD (2011) *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD.
Olsson, L.M. (2008) *Movement and Experimentation in Young Children´s Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education.* Umeå: Umeå Universitet.
Olsson, L.M. (2009*) Movement and Experimentation in Young Children´s Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education.* London/New York: Routledge.
Olsson L.M. & Åberg, A. (2010) Välkommen tillsammans. I Colliander, M-A., Stråhle, L. & Wehner-Godée, C. (red.) *Om värden och omvärlden. Pedagogik I praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia.* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
Palmer, A. (2010) *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna.* Stockholm: Stockholms universitet.
Popkewitz, T. & Bloch, M. (2001) Administering Freedom: A History of the Present - Rescuing the Parent to Rescue the Child for Society. I Hultqvist, K & Dahlberg, G (eds): *Governing the Child in the New Millenium.* New York: Routledge.
Pramling Samuelsson, I. (2010) Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 3 (3), s 159-167.
Project Zero, Harvard University & Reggio Children (2001) eds. Giudici, C., Rinaldi, C. & Krechevsky, M. *Making learning visible. Children as individual and Group learners.* Reggio Emilia: Reggio Children.
Rajchman, J. (2000) *The Deleuze Connections.* Cambridge Massachusetts/London: Massachusetts Institute of Technology Press.
Reggio Children (1997) *Shoe and meter/Scarpa e metro.* Reggio Emilia: Reggio Childeren.
Reggio Children (2012) *Arbetsinriktning för Reggio Emilias kommunala förskolor*. Övers. A. Barsotti. Reggio Emilia: Reggio Children i samarbete med reggio Emilia Institutet.
Rinaldi, C. (2001) Documentation and Assesment: What Is the Relationship? In Project Zero Harvard University & Reggio Children (2001) eds. Giudici, C., Rinaldi, C. & Krechevsky, M. *Making learning visible. Children as individual and Group learners.* Reggio Emilia: Reggio Children.
Rinaldi, C. (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and leraning.* London/NY: Routledge.
Rinaldi, C. (2007) Foreword. In Dahlberg, G., Moss, P.& Pence, A. (2007 2nd edn) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Language of Evaluation.* London/NY: Routledge/Falmer Press.
Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008) *Mirrors in the brain – How our minds share actions and emotions.* Oxford: Oxford University Press.
Rose, N. (1999) *Powers of Freedom: Reframing political thougt*. Camebridge University Press.
RP. 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
RP. 1992/93:200 *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
RP. 1992/93. *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux., gymnasiesärskolan och särvux.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

RP. 1997/98:93 *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
RP. 2004/05:11 *Kvalitet i förskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Rubinstein Reich, L. & Wesén, B. (1992) *Utveckla mera! Självvärdering och egen utveckling i barnomsorgen.* Lund: Studentlitteratur.
Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggert, B. (2004) The Impact of Pre-school on Young Children´s Cognitive Attainmants at Entry to Reception. *British Educational Research Journal*, Vol.30, nr 5, p 691-712.
Schweinhart, L.J., Weicart, D.P.& Larner, M.B.(1986) Consequences of Three Prescool Curriculum Models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1 p 15-45.
Schweinhart, L.J. Barnes, H. & Weicart, D.P. (1993) *Significant Benefits: The High Scope Perry Preschool Study through age 27.* Monograph of the High Scope Educational Research Foundation, nr 19.Ypsilanti, MI: High Scope Press.
Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. & Nores, M. (2004). *Lifetime Effects: The Hi Scope Perry Preschool Study Through age 40.* Ypsilanti, MI: High Scope Educational Research Foundation.
Sheridan, S. (2001) *Pedagoical Quality in preschool. An issu of perspectives.* Göteborg Studies in Educational Science 160. Göteborg: Acta Univeristatis Gothoburgensis.
Sheridan, S. (2007) Dimensions of Pedagogical Quality in Preschool. *International Journal of Early Years Education*, vol 15, Nr 2, p 197-217.
Slavin, R.E., Karwit, N.L. & Wasik, B.A. (1994) *Preventing Early Childhood Failure.* Needham Heights MA: Allyn & Bacon.
SFS 2005:179 *Grundskoleförordningen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SFS 2010:800 *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Skolinspektionen (2012) *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget.* Skolinspektionen: Kvalitetsgranskning Rapport 2012:7.
Skolverket (1996) *Bildning och kunskap – särtryck ur Skola för Bildning*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2004) *Förskola i Brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan.* Rapport 293. Stockholm: Skolverket
Skolverket (2005a) *Kvalitet i förskolan*. Allmänna råd och kommentarer (SKOLFS 2005:10). Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2005b) *Den individuella utvecklingsplanen*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Skolverket.
Skolverket, PM: 20060615 *Individuella utvecklingsplaner i förskolan*. Nätverket för förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2008) *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan.* Rapport 318. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2010) *BRUK.* Ett nationellt kvalitetsindikatorsystem. http://www.skolverket.se/bruk/
Skolverket (2012a) *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet.* Skolverkets allmänna råd med kommentarer (SKOLFS 2012:98). Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2012b) *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation.* Stödmaterial. Stockholm: Skolverket.
Socialstyrelsen (1987) *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3. Stockkholm: Socialstyrelsen.
Sommer, D.(2005) *Barndomspsykologi. Utveckling i en föränderlig värld.* Stockholm: Runa förlag.

Solly, B.A. (2007) On Standardized Testing. *Childhood Education.* Fall 2007, s 31-37.
SOU 1972:26 *Förskolan del I. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
SOU 1988:20 *En förändrad ansvarfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1997:21 *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. Betänkande av Barnomsog- och skolakommittén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och skolakommittén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Spindler, F. (2009) *Spinoza. Multitud, affect, kraft*. Glänta Produktion.
Steinsholt, K. (2004) *Steinsholt LIVE.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
Stockholm stads kvalitetsindikator för förskolan 2013. Utbildningsförvaltningen Stockholm stad. www.stockholm.se
Sylva, K. (1988) *Competence and Coping in Children*. Paper presented at the Bicentenary Conference of the Australian Early Childhood Association, University of Canberra, Australia, September 1988.
Thulin, S. (2006) *Vad hander med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen.* Växjö: Växjö University Press.
Thulin, S. (2011) *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innnehåll i förskolan.* Göteborg: Göteborgs universitet Acta Universitatis Gothoburgensis.
Thörn, H. (1997) *Modernitet, sociologi och sociala rörelser*. Göteborg: Avhandling från Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
Tymms, P. & Merrel, (2007) *Standards and Quality in English Primary Schools Over Time: the National Evidence.* The Primary Review Research Survey 4/1. Durham: University of Durham.
Unga, J. (2013) *Det är en spricka i allt, det är så ljuset kommer in…. Matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet.* Licentiatuppsats i förskolididaktik. Stockholms universitet.
Vallberg Roth, A-C. (2002/2011) *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
Vallberg Roth, A-C. (2010) Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I: *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (s 176-234). Stockholm: Skolverket.
Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2006) Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. I: *Utbildning & Demokrati* 2006, vol.15 nr 3, s 31-60.
Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008) Individuella utvecklingsplaner som uttryck för en reglerad barndom. Likriktning med variation. I: *Pedagogisk forskning i Sverige* 2008, årg.13 nr 2, s 81-102.
Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2010) Dokumentation och bedömning i förskolan. I: Riddersporre, B. & Persson, S. (red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan.* Stockholm: Natur & Kultur.
Wallin, K. Maechel, I. & Barsotti, A. (1981) *Ett barn har hundra språk*. UR.

Wallin, K. (1996) *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
Vedung, E. (1994) *Utvärdering i den offentliga sektorn – problem och lösningar*. Rapport utgiven av Stat-kommunberedningen. Stockholm: Civildepartementet. Ds 1994: 117.
Wehner-Godée, C. (2000/2010) *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier.* Stockholm: Liber.
Wehner-Godée, C. (2011) *Lyssnandets och seendets villkor. Pedagogisk dokumentation*. – DVD-bok. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
Weiler, H.(1990) Decentralisering og styrning av utdanning – en övelse i motsigelser? I Granheim, M., Lundgren, U.P. & Tiller, T. (red) *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig?* Oslo: Tano.
Wenzer, J. (2004) 'The Deterritorialization of the Being Child', in Brembeck, H., Johansson, B. & Kampman, J. (eds.) *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies.* Fredriksberg: Roskilde University Press.
Vetenskapsrådet (2011) *God forskningssed*. Tillgänglig på internet: http://www.vr.se
Vetenskapsrådet (2013) *Codex – regler och riktlinjer för forskning*. Tillgänglig på internet: http://www.codex.vr.se
Whetton, C., Ruddock, G.& Twist, L. (2007) *Standards in English Primary Education: the International Evidence.* The Primary Review Research Survey 4/2. National Foundation of Educational Research.
Woodhead, M. (1985) *Preschool education has long-term effects – but can they be generalized?* Oxford Review of Education, 11, p 133-155.
Wylie, & Thompson, (2003) The long-term Contribution of Early Childhood Education to Children's Performance – Evidens from New Zealand. In: *International Journal of Early Childhood Education* 2003volym 11:1 p 69-78.
Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005) *Lyssnandets pedagogik.* Stockholm: Liber.
Åsén, G. & Vallberg Roth, A-C. (2012*) Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet, rapport 2012:6.
Östman, L. (2002) Att kommunicera om naturen. I Strömdahl, H. (red.) *Kommunicera naturvetenskap i skolan – några forskningsresultat.* Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Ingela Elfström
Lärarhögskolan i Stockholm
Inst. för individ, omvärld och lärande
Tel: 08/ 737 96 94
Hem: 08/ 649 82 84
e-mail: ingela.elfstrom@lhs.se

Johanneshov 18/8 2005

Till föräldrar och barn på XXX avdelningen på XXX

Jag heter Ingela Elfström och sedan i december är jag doktorand på Lärarhögskolan i Stockholm. Mitt forskningsarbete kommer att handla om hur förskolebarn lär sig och skapar förståelse kring naturvetenskapliga fenomen som omger dem. Men också om vad pedagogisk dokumentation har för funktion i den processen och hur den används av barn och pedagoger.

Under våren har jag, som en förstudie, följt och samlat material på en förskola i stadsdelen. Nu har XX, XX och XX sagt ja till att låta mig följa deras arbete med projekten under detta läsår. Tanken är att jag ska vara med och observera och dokumentera när de arbetar tillsammans med barnen, främst på förmiddagarna så mycket jag kan. Men också ta del av den dokumentation som barnen och pedagogerna själva gör och som kommer att finnas på väggar och hyllor här på avdelningen. Jag kommer också att vara med på avdelningens planeringsmöten så att vi kan ha en dialog kring dokumentationen.

I nuläget vet jag inte hur mycket av materialet från avdelningen som kan bli aktuellt att använda i min avhandling. Men syftet med detta brev är att presentera mig, mitt arbete och be er alla om tillåtelse att få använda material, barnens bilder och deras förklaringar, teorier och diskussioner som de finns representerade i avdelningens pedagogiska dokumentation, i min forskning. I anslutning till avhandlingsarbetet kommer jag ibland att föreläsa kring mitt arbete på lärarhögskolan och i andra pedagogiska sammanhang. Jag undrar därför om ni ger mig tillåtelse att använda barnens bilder och fotografier på när barnen arbetar med projektet, vid sådana tillfällen.

Jag ber er därför vänligen att kryssa i talongen och återsända den till förskolan eller till mig. Om ni har frågor, ring mig gärna! Jag kommer också att vara med en kort stund på ert föräldramöte.

Vänliga hälsningar
Ingela Elfström

Bilaga 2

Svarstalong angående Ingela Elfströms forskningsarbete:

……. Jag godkänner att pedagogisk dokumentation från projektarbete där mitt barn finns representerat med ord och bilder används i forskningsarbetet.

…… *Jag godkänner inte* att pedagogisk dokumentation från projektarbete där mitt barn finns representerat med ord och bilder används i forskningsarbetet.

Om du/ni godkänner detta undrar jag också:

…… Jag godkänner att mitt barn återfinns på bilder och i text i avhandlingsarbetet samt i föreläsningar kring detta arbete *med sitt förnamn.*

…… Jag godkänner att mitt barn återfinns på bilder och i text i avhandlingsarbetet samt i föreläsningar kring detta arbete *endast under fingerat namn.*

…... Jag godkänner att mitt barn återfinns på bilder och i text i avhandlingsarbetet samt i föreläsningar kring detta arbete *endast under förutsättning* att jag före publicering får se dessa bilder och läsa dessa textutdrag först. (Ange adress och telefon nedan.*)

…... *Jag godkänner inte* att mitt barn på något sätt förekommer på bilder eller i avhandlingstexten.

_____

Datum, ort Underskrift

_____

Namnförtydligande

Återlämnas till XX, XXX eller återsändes till Ingela Elfström enligt adressen på kuvertet.

* Adress: telefon:

US-AB
universitetsservice digitaltryck
Printed in Sweden 2013, www.us-ab.com